

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

**VALQUIRIA ELITA RENK**

***APRENDI FALAR PORTUGUÊS NA ESCOLA! O PROCESSO DE  
NACIONALIZAÇÃO DAS ESCOLAS ÉTNICAS POLONESAS E  
UCRANIANAS NO PARANÁ***

**CURITIBA  
2009**

**VALQUIRIA ELITA RENK**

***APRENDI FALAR PORTUGUÊS NA ESCOLA! O PROCESSO DE  
NACIONALIZAÇÃO DAS ESCOLAS ÉTNICAS POLONESAS E  
UCRANIANAS NO PARANÁ***

Tese apresentada à Banca de Defesa no  
Programa de Pós-graduação em Educação,  
na Linha de Pesquisa de História e  
Historiografia, da Universidade Federal do  
Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Beltrão Marques

**CURITIBA  
2009**

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

VALQUIRIA ELITA RENK

### ***APRENDI FALAR PORTUGUÊS NA ESCOLA! O PROCESSO DE NACIONALIZAÇÃO DAS ESCOLAS ÉTNICAS POLONESAS E UCRANIANAS NO PARANÁ***

Tese aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor no Curso de Pós-Graduação em Educação, área de Concentração em História da Educação, da Universidade Federal do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Orientador:           Profª. Dra. Vera Regina Beltrão Marques  
                                Departamento de Educação – UFPR

Prof. Dr. Lúcio Kreutz  
Universidade de Caxias do Sul

Profª. Dra. Rosa Lydia Teixeira Corrêa  
Departamento de Educação – PUCPR

Prof. Dr. Wilson Maske  
Departamento de História - PUCPR

Profª. Dra. Serlei Maria F. Ranzi  
Departamento de Educação UFPR

Curitiba, 11 de dezembro de 2009.

Dedico esta tese aos meus pais Arlindo e Leonida Renck (in memoriam) e à todos imigrantes que passaram pela experiência de estudar numa escola étnica e vivenciaram as agruras da nacionalização do ensino.

## AGRADECIMENTOS

Meu primeiro agradecimento é para a Professora Vera Marques, querida orientadora que foi incansável nas leituras, incentivo e orientações. Sempre muito solícita ao me socorrer nos momentos de aflição e comemorando as pequenas e grandes conquistas.

Não poderia deixar de agradecer aos Professores Lúcio Kreutz, Rosa Lydia Corrêa, Serlei Maria Fischer Ranzi, Wilson Maske e Marcus Taborda de Oliveira pelos apontamentos e sugestões nas bancas de qualificação e defesa.

Agradeço aos professores do Programa de Pós Graduação em Educação, em especial da História da Educação, nos seminários e na construção desta tese.

Aos queridos entrevistados que dispuseram do seu tempo em tardes muito agradáveis rememorando os tempos de infância e tempos de guerra.

Às Irmãs da Congregação da Sagrada Família e da Congregação Vicentina que disponibilizaram o acervo, permitiram consultar seus arquivos, em especial as Irmãs Celoir, Alecsandra, Maria Idalina e Amélia.

Ao Padre Lourenço Biernaski pela paciência em transcrever as fontes em língua polonesa. Ao Padre Hanicz, que me atendeu tão prontamente no Seminário São Josafat em Curitiba, ao Padre Starepravo que me recebeu no Seminário em Prudentópolis, pelas indicações de contatos e fontes.

Aos funcionários e Direção da Sociedade dos Amigos da Cultura da Ucrânia, Sociedade Ucraniana, Museu do Milênio, Sociedade Tadeu Kosciusko, Sociedade União Juventus pela atenção e pelas fontes de pesquisa. Aos funcionários do Setor de Pesquisa do Arquivo Público do Paraná e da Biblioteca Pública. Também agradeço às funcionárias da Secretaria da Pós Graduação que sempre nos atenderam de forma tão amável.

Aos Colegas de trabalho, em especial ao Paulo Nogas, Marciane, Belmayr, Sonia, que apresentaram as pessoas certas para as entrevistas. Também meus colegas professores com suas histórias de imigração possibilitaram a troca de muitas experiências.

Aos amigos, que talvez nem lembre de todos, mas, que partilharam dos momentos de alegria e angústia: Juliana, Gisele, Eliane, Wilson, Sandra, Raquel, Renata, Maria Izabel e tantos outros que não caberiam nesta página.

Aos colegas do Programa de Pós Graduação em Educação da UFPR pela caminhada e em especial às amigas Cleusa, Cida e Silvana meu agradecimento pela partilha nestes quatro anos e às nossas 'memórias da cantina'.

Aos meus familiares que torceram desde a aprovação na seleção e acompanharam cada momento de alegria, com muita paciência e em especial à minha irmã Arlene que foi incansável na indicação de bibliografias. Ao Eduardo e João que acompanharam cada passo, pelo incentivo, apoio e carinho.

## RESUMO

Analisar o processo de nacionalização das escolas étnicas ucranianas e polonesas no Paraná, durante as décadas de 1920 e 1930, até culminar com a nacionalização compulsória, é o tema desta tese. Buscou-se compreender como este processo foi implementado, através de legislação, fiscalização e homogeneização dos saberes através dos livros didáticos e conteúdos escolares. As escolas étnicas existiam independentes do aparelho escolar oficial e mantinham a identidade étnica através da língua e cultura do grupo de origem. Existiam diferentes formas de organização das escolas étnicas: as sociedades-escola, as escolas étnicas religiosas e as escolas subvencionadas. Estas tinham o apoio das comunidades, da Igreja e também de intelectuais, que produziam material didático, ministravam cursos aos professores e também curso de proficiência em língua nacional. Foram acusadas de desnacionalizar a infância, pois não ensinavam em língua nacional e objeto das ações governamentais para a formação do sentimento de pertencimento nacional. As fontes de pesquisa foram os documentos oficiais, como os Relatórios e as Mensagens de Governo, a legislação escolar, os arquivos da DOPS com os dossiês de instituições e pessoas, as publicações como A Imprensa Escolar, a Revista Educação, os arquivos das Congregações da Sagrada Família e das Vicentinas de São José, os jornais regionais como o Gazeta do Povo e Diário da Tarde, os depoimentos e entrevistas de ex-alunos que estudaram nestas escolas. O cotejamento das fontes possibilitou a compreensão do processo de nacionalização. A cada medida oficial implantada, as escolas étnicas foram encontrando caminhos para manter a identidade étnica e também atender as exigências legais. A língua nacional assume o caráter de elemento principal de formação do sentimento de brasilidade. Ao mesmo tempo em que acatam as prescrições legais, criavam formas de resistência, como o bilingüismo e os horários escolares diferenciados que as tornavam diferentes das escolas públicas. A nacionalização compulsória em 1938 fechou as escolas e outras instituições de caráter étnico. A partir desta data, os professores respeitaram o espaço escolar e só ministravam aulas em língua nacional, mas, muitos deles usavam outros espaços para continuar ensinando a cultura e a língua eslava. Ante o desconhecimento ou pouca familiaridade com a língua nacional, muitos professores precisavam traduzir as lições da língua nacional para a língua étnica. Em muitas comunidades foram construídas as escolas públicas, não na mesma quantidade, mas a partir desta data, todas as escolas passaram a ensinar em língua nacional.

Palavras-chave: Escolas étnicas polonesas e ucranianas. Nacionalização compulsória. Ensino em língua nacional.

## ABSTRACT

The objective of this research is to analyze the process of Polish and Ukrainian ethnic school nationalization during the 20's and 30's, until culminate with the compulsory nacionalization. It was intended to understand how this process was being implemented, through the legislation, fiscalization and homogeneous of the knowledges by the didactic books and school contents. The ethnic schools existed independent of the official school organization and kept the ethnic identity by the language and culture from the group. There were different ways to organize the ethnic schools: the society-schools, the religious ethnic schools and the **subsidized** schools. These schools got community, church and intellectuals support that produced the didactic material, they arranged teacher's courses and proficiency course in national language. They were accused to distance the childhood of the nationalization process because they didn't teach the national language and the government actions to the sense of national belonging. The researches sources were the official documents, as the government's report and messages, the school legislation, the individual and institutions' dossiers from the DOPS files, the publications as the School Press, the Education Magazine, the files from the Congregações da Sagrada Família(Holy Family Congregations) and from the Vicentinas de São José(Vicentinas from Saint Joseph), the regional newspapers like Gazeta do Povo and Diario da Tarde, the depositions and interviews of the ex-students) students that studied in these schools. The sources comparison turned possible the comprehension of the nationalization process. To each official parameter implemented , ethnic schools found such ways to keep ethnic identity and also to assist legal demands. National language assumes the main element's character of Brazilian formation sense. At the same time that accept legal prescriptions, they created resistances ways as bilingualism and different school schedules to make them different from public schools. The compulsory nationalization in 1938 closed schools and other ethnic institutions. From this date on, teachers respected school space and only teach in national language, but, many of them used other places to continue teaching Slavic culture and language. In the face of unknowledge or little familiarity with national language, many teachers needed to translate lessons from this language to the ethnic. In many communities were built public schools, not in the same amount, but from this date on all schools started to teach in national language.

Key-words: Polish and Ukrainian ethnic school. Compulsory nacionalization. Teach in national language.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1- LOCALIZAÇÃO DAS COLÔNIAS POLONESAS E UCRANIANAS NO PARANÁ ENTRE 1820 E 1940. ....	40
FIGURA 2 – MAPA DA ORGANIZAÇÃO DS COLÔNIAS DE PRUDENTÓPOLIS .....	46
FIGURA 3 – JORNAL O LAVRADOR .....	56
FIGURA 4 – LIVRO PARA A SEGUNDA CLASSE EM POLONÊS.....	65
FIGURA 5 – CADERNO DE MATEMÁTICA EM POLONÊS .....	66
FIGURA 6 – CADERNO COM LIÇÃO DE CALIGRAFIA EM POLONÊS.....	67
FIGURA 7 – LIVRO DE LEITURA EM LÍNGUA POLONESA. ....	69
FIGURA 8 – ESCOLA RELIGIOSA POLONESA DE PONTA GROSSA .....	72
FIGURA 9 – ESCOLA POLONESA DA COLÔNIA MURICY, 1907.....	87
FIGURA 10 – CAPA DA CARTILHA <i>ELEMENTARZ DE JERÔNIMO DURSKI</i> , 1893 .....	89
FIGURA 11 - RELAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DE UMA ESCOLA POLONESA EM 1919 .....	120
FIGURA 12 - REVISTA <i>O ENSINO</i> .....	143
FIGURA 13 - CADERNO EM LÍNGUA POLONESA.....	152
FIGURA 14 – CADERNO DE ALUNO DE ESCOLA ÉTNICA APÓS A NACIONALIZAÇÃO .....	153
FIGURA 15 – VOZ DE RIO AZUL .....	200
FIGURA 16 – JORNAL ESCOLAR <i>O INSTITUTO</i> .....	201
FIGURA 17 – ALUNOS PREPARADOS PARA O TIRO DE GUERRA EM 1942 .....	204
FIGURA 18 - ALUNOS DE ESCOLA RURAL DO PARANÁ .....	207



## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- QUADRO CURRICULAR DAS ESCOLAS ISOLADAS.....	111
QUADRO 2 – LIVROS DIDÁTICOS ADOTADOS NO PARANÁ EM 1938.....	176
QUADRO 3 – CONSTRUÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS NAS ÁREAS DE IMIGRAÇÃO EM 1937-1942.....	180
QUADRO 4 – PROGRAMA ESCOLAR DE EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA DE 1932 E 1940 .....	192
QUADRO 5 – PROGRAMA ESCOLAR DE HISTÓRIA DA PÁTRIA DE 1932 E 1940.....	193
QUADRO 6 – PROGRAMA ESCOLAR DE GEOGRAFIA DE 1932 E 1940 .....	193
QUADRO 7 – PROGRAMA ESCOLAR DE CIÊNCIAS NATURAIS DE 1932 E 1940.....	194
QUADRO 8 – TRABALHOS MANUAIS NO PROGRAMA ESCOLAR DE 1932 E 1940.....	209

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1. IMIGRANTES ESLAVOS NO PARANÁ: ORGANIZAÇÃO COMUNITÁRIA E ESCOLAR .....</b>	<b>28</b>
1.1 IDENTIDADES E ALTERIDADES NAS RELAÇÕES ENTRE BRASILEIROS E IMIGRANTES .....	33
1.2 OS IMIGRANTES POLONESES E UCRANIANOS CHEGARAM AO PARANÁ : DA TERRA DA PROMISSÃO À TERRA DE TRABALHO .....	39
1.3 A ORGANIZAÇÃO DAS COMUNIDADES ÉTNICAS E SUAS ESCOLAS .....	50
1.3.1. Anos 1920: Igreja, Consulado, Associações e a educação nas escolas étnicas.....	73
1.3.2 Escolas étnicas religiosas e laicas: semelhanças e diferenças na experiências educacional.....	80
<b>2. NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO .....</b>	<b>92</b>
2.1 REVISITANDO OS CÓDIGOS DE ENSINO .....	96
2.2 BILINGUISMO: UMA FORMA DE RESISTÊNCIA ANTE A NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO .....	100
2.3 TEMPO ESCOLAR PRESCRITO E NÃO CUMPRIDO .....	105
2.4 INTROJETANDO TRADIÇÕES CÍVICO-PATRIÓTICAS .....	108
2.5 UNIDADE E HOMOGENEIDADE DO ENSINO .....	110
2.6 FISCALIZAÇÃO ESCOLAR RIGOROSA .....	123
2.7 AS FESTAS ESCOLARES E AS CELEBRAÇÕES CÍVICAS .....	137
2.8 REVISTA <i>O ENSINO</i> : LIÇÕES ÚTEIS AOS PROFESSORES .....	142
<b>3. O ESTADO NOVO E A NACIONALIZAÇÃO DAS ESCOLAS ÉTNICAS..</b>	<b>147</b>
3.1 1938 – O FECHAMENTO DAS ESCOLAS ÉTNICAS.....	151
3.2 INTENSAS COMEMORAÇÕES CÍVICAS .....	163
3.3 O GOVERNADOR MANOEL RIBAS: REGULAMENTANDO AS BASES NACIONALISTAS DO ENSINO .....	167
3.4 O FECHAMENTO DAS ESCOLAS ÉTNICAS – COMO FICARAM OS PROFESSORES E ALUNOS? .....	182
3.5. O CULTO À NAÇÃO: A PRODUÇÃO E A DIVULGAÇÃO DA IMAGEM DO PRESIDENTE NO ESTADO NOVO .....	192
3.6 MAIS FORMAS DE RESISTÊNCIA À NACIONALIZAÇÃO .....	210
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>220</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>226</b>

## INTRODUÇÃO

*Aprendi falar português na escola!*

Essa frase foi pronunciada muitas vezes por descendentes de imigrantes ucranianos e poloneses<sup>1</sup> quando o tema em questão foi o idioma falado. Ela revela um orgulho de manutenção e resistência cultural ante a nacionalização compulsória e também os constrangimentos por desconhecer a língua nacional ao ingressar em uma escola pública. Mas, na produção das fontes orais, questionavam-se os entrevistados quanto à língua falada em casa, se ucraniano ou polonês durante a Segunda Guerra. A resposta mais ouvida era: *Nunca deixamos de falar esta língua em casa!*

Durante o processo de construção das fontes orais, muitos depoentes ainda se expressavam com palavras em português e na língua eslava, alguns se desculpavam pelo sotaque ou por ter dificuldade para se expressar na língua nacional, apesar de nascidos no Paraná. Uma jovem freira de ascendência ucraniana revelou que, para ingressar na vida religiosa na sua congregação, ainda hoje é necessário ter a compreensão oral e a leitura da língua ucraniana. Em sua maioria, os entrevistados revelaram que ainda participam de celebrações religiosas e momentos festivos de caráter étnico, permitindo inferir que o pertencimento étnico ainda é um elemento presente e significativo para esses descendentes de imigrantes.

Na busca às fontes nas instituições escolares, o primeiro contato na escola pública da Colônia Marcelino, em São José dos Pinhais, foi surpreendente. Na entrada, há uma fotografia da religiosa que foi fundadora da escola envolta em um xale com bordados em motivos étnicos ucranianos. Posteriormente, ao fazer uma entrevista, em uma casa, a senhora tinha uma imagem de Nossa Senhora também envolta em um xale com aqueles bordados. A dúvida persistia até que, ao conversar com um padre, ele explicou que os xales tem o significado de identificação de santidade. Portanto, o xale na imagem da religiosa era por ela estar em processo de beatificação. Em muitas casas de entrevistados havia, na sala de estar, as pêsankas, que são

---

<sup>1</sup> Opta-se pela expressão *descendentes de imigrantes ucranianos e poloneses* e não *polono-brasileiros* ou *ucraíno-brasileiros*, não importando a quantas gerações a família está no Brasil e sim sua afirmação do pertencimento étnico.

ovos de páscoa com pinturas significativas; em outras, almofadas bordadas com motivos étnicos; livros sobre a saga dos poloneses; e também jornais escritos em ucraniano. Essas situações demonstravam que elementos de uma identidade cultural étnica ainda persistem nos lares desses descendentes de terceira ou quarta geração no Brasil.

Mas, por que estudar o processo de nacionalização<sup>2</sup> nas escolas étnicas polonesas e ucranianas no Paraná? Primeiramente, porque são muito poucos os estudos sobre a temática da nacionalização das escolas eslavas. Existe abrangente bibliografia sobre a cultura desses dois grupos étnicos, mas, especificamente sobre a educação, os estudos são mais raros. Além disso, os eslavos enquanto grupos étnicos são numericamente expressivos, e seus descendentes ainda mantêm muitas manifestações culturais. Na minha dissertação de mestrado, estudei a trajetória de uma escola étnica alemã e o processo de nacionalização pelo qual passaram foi muito traumático para aquele grupo. Então, ficava a dúvida: será que a nacionalização compulsória foi vivida e experimentada da mesma forma pelos eslavos? Esse questionamento inicial instigou-me a realizar a investigação.

O processo de nacionalização das escolas primárias étnicas<sup>3</sup> polonesas e ucranianas no Paraná, desde os anos 1920 até a nacionalização compulsória em 1938, é o tema desta tese. Esse recorte temporal se justifica pela implementação de políticas educacionais mais incisivas objetivando a nacionalização do ensino, como a aprovação de leis, a aplicação de multas e até o fechamento das escolas étnicas. E foi necessário buscar fontes anteriores a 1920 e mesmo posteriores a 1938 para explicitar essas políticas e entender o processo. O ano de 1920 não é marco inicial das políticas de nacionalização, e nem o ano de 1938 o marco final, mas são eles dois momentos históricos em que houve a intensificação da nacionalização do ensino. As muitas fontes anteriores a 1920 e posteriores a 1938 permitem refinar os argumentos

---

<sup>2</sup> Por *nacionalização* entende-se o processo de formação de uma identidade nacional, pautado pelo ensino e o uso da língua nacional em ambiente escolar e espaços públicos.

<sup>3</sup> As expressões *escolas de imigrantes*, *escolas étnicas* e *escolas estrangeiras* são usadas como sinônimas, designando as escolas que ministravam aulas em língua estrangeira ou de forma bilíngue. Essas escolas eram denominadas pelo governo estadual como *escolas de estrangeiros*. Não eram escolas nos moldes dos países de origem, mas escolas que aqui foram criadas pelos grupos étnicos e poderiam ter elementos de manutenção da identidade étnica, principalmente a língua e a cultura de origem, mas que certamente haviam incorporado elementos da cultura nacional ou mesmo prescrições legais brasileiras.

apresentados, explicitando melhor o processo político e as ações de caráter nacionalizante, no Paraná e no Brasil, durante o Estado Novo.

Nesta tese, tem-se como objetivo primeiro analisar o processo de nacionalização das escolas étnicas polonesas e ucranianas, no Paraná. Os outros objetivos são compreender as formas de resistência das escolas étnicas ante esse processo e as táticas de manutenção da identidade cultural; entender o papel da escola para a homogeneização dos saberes e da população; e também discutir o significado do aprendizado e do uso da língua nacional para o Estado e para os grupos étnicos.

O processo de pesquisa coloca algumas questões norteadoras a serem investigadas, conforme abaixo.

- Como se processou a nacionalização do ensino, gestada ao longo da década de 1920, até culminar com a nacionalização compulsória, em 1938, no Paraná?
- Qual o significado da aprendizagem da língua portuguesa para o governo e para as escolas étnicas?
- Quais as ações adotadas pelo governo para nacionalizar a infância, por meio da escola?
- Quais as estratégias de resistência desenvolvidas pelas escolas étnicas para a manutenção da identidade cultural?

São duas as premissas de pesquisa. A primeira é a de que, mesmo adotando o ensino em língua nacional, as escolas polonesas e ucranianas acionaram estratégias para manter a identidade cultural. Já a segunda é que para os ucranianos a língua materna era a língua da leitura dos textos e das celebrações religiosas, e, portanto seu aprendizado era essencial para que os alunos pudessem ler e compreender os textos sagrados.

Nas colônias étnicas, logo após a sua instalação, os imigrantes construíam uma igreja, uma escola (ou outro espaço que tivesse a função de ensinar) e um cemitério. Raras eram as colônias onde não havia uma escola étnica. Nas cidades maiores, como Curitiba ou Ponta Grossa, não havia falta de escolas públicas levando esses imigrantes a construírem suas escolas. Por que necessitavam construir escolas diferentes das escolas públicas?

Ademais, a partir dos anos de 1920 as autoridades de ensino afirmavam

que as escolas étnicas desnacionalizavam a infância e era preciso nacionalizar os alunos.

Ante a situação de desconhecimento da língua e da cultura nacional pelos imigrantes, as autoridades de ensino brasileiras intensificaram as políticas de nacionalização dessas escolas. Esse processo foi implementado pelo Estado nas décadas de 1920 e 30, com medidas de caráter simbólico e coercitivo, até culminar com a nacionalização compulsória, em 1938. Pierre Bourdieu (1996; 2007) possibilita a compreensão do papel do Estado na institucionalização das ações simbólicas e coercitivas: o Estado criou instrumentos para imposição das políticas de nacionalização, como a própria legislação educacional, a homogeneização dos conteúdos distribuídos ao longo das séries, a uniformização dos livros didáticos e dos horários, e também o incentivo às atividades de caráter cívico patriótico. Existe então uma relação de poder, entendendo-se o poder como “toda probabilidade de impor a própria vontade numa relação social, mesmo contra resistências, seja qual for o fundamento desta probabilidade” (WEBER, 1991, p. 33).

Enquanto o Estado buscava a formação de um cidadão nacional, as escolas étnicas eslavas foram produzindo alterações na organização pedagógica, de modo a possibilitar o atendimento às questões legais e a manutenção da identidade cultural. Afinal, lidar com imigrantes suscitava a preocupação com a propagação da língua nacional e a disseminação dos valores nacionais. Para entender os modos de fazer das escolas étnicas, identificadas como táticas ante o processo de nacionalização, Certeau (1994) será de fundamental importância. Também é possível dialogar com Edward Thompson (2005) sobre o conceito de *cultura popular*: rebeldia ou tradicionalismo movia os descendentes de eslavos no Paraná?

Nas primeiras décadas do século XX, os debates sobre a formação do cidadão nacional envolviam os políticos e os intelectuais. A imprensa regional divulgava as discussões em torno da necessidade de nacionalizar as escolas de imigrantes. À escola foi atribuída a incumbência de formar o sentimento de pertencimento à nação (sentimento de brasilidade) por meio de medidas políticas, como a construção de grupos escolares, a uniformização dos horários, a padronização dos conteúdos nas escolas primárias, a adoção de livros didáticos prescritos e também a formação cívico-patriótica dos alunos

(BENCOSTTA, 2005; VIDAL, 2005). No Paraná, foram instituídas medidas de fiscalização e controle estatal das atividades pedagógicas dos professores por meio de inspeções escolares, preenchimento de formulários e estatísticas escolares. Max Weber possibilita compreender que, enquanto instituição política, o Estado reivindica para si o “monopólio legítimo da coação física para realizar as ordens vigentes” (WEBER, 1991, p. 34).

A língua nacional era considerada importante elemento para a construção da identidade nacional. As línguas eslavas faladas nos espaços públicos (associações, comércio, imprensa e igreja) e no lar, bem como ensinadas nas escolas, tornaram-se objeto de preocupação da sociedade brasileira e alvo das políticas nacionalizadoras do ensino. Por seu turno, o Estado produziu, a partir da Primeira Guerra Mundial, uma legislação mais severa para que as escolas étnicas ensinassem em língua nacional. Diante disso, deve-se considerar a importância da escola primária e da família na produção de uma comunidade lingüística. (BALIBAR; WALLERSTEIN 1988).

Para os descendentes de eslavos, a língua materna do grupo era elemento essencial na identidade étnica e a língua portuguesa era uma segunda língua, necessária para se comunicar nas relações com os brasileiros. Stuart Hall (2003) considera que a identidade cultural traz os traços da unidade essencial e da unicidade primordial, daí a importância da língua para a afirmação e a confirmação de identidades distintas: nacional e “estrangeira”. Ante a persistência da identidade étnica pelas comunidades eslavas, é necessário entender que, na diáspora, os grupos não abandonam seus valores culturais, mas selecionam elementos que darão unidade e coesão ao grupo. Para os eslavos, a língua era importante elemento de identidade étnica. “A língua de um povo é um sistema simbólico que organiza sua percepção do mundo, e é também um diferenciador por excelência [...] e os governos nacionais combatem o polilinguismo dentro de suas fronteiras” (CUNHA, 1986, p. 100).

A permanência da identidade étnica e os esforços dos eslavos em sua manutenção suscitam alguns aportes teóricos para a sua compreensão. Frederik Barth (1969) define *grupo étnico* como aquele que compartilha dos valores culturais fundamentais, constitui um campo de comunicação e de interação, com os seus membros se identificando e sendo identificados pelos

outros. A cultura comum não é a característica mais importante do grupo étnico, ela é mais um resultado. É o *limite étnico* (*ethnic boundary*), entendido como as categorias de *inclusão* e *exclusão*, que define o grupo, aparecendo quando um grupo mantém a sua identidade e também nas relações com outros grupos étnicos. O limite étnico não é estático, podendo ser manipulado nas interações com outros grupos, incluindo ou excluindo pessoas e determinando a sua interação. Barth analisa que são os contatos culturais e a mobilidade das pessoas que possibilitam a persistência dos grupos étnicos como unidades identificáveis.

A etnicidade implica a seleção de traços culturais de que os atores sociais se apoderam para transformá-los em critérios de identificação do grupo étnico. Portanto, a emergência da etnicidade ocorre nos contatos com outros grupos e não nas situações de isolamento, como pode ser percebido nas relações entre escravos e brasileiros. A identidade étnica é uma identidade contrastiva, entre “nós” e “eles”, uma afirmação de “nós” diante dos “outros”. A identidade surge por oposição, na negação de um grupo pelo outro. Assim, durante o Estado Novo, era preciso construir os valores de uma identidade nacional e de negação das identidades regionais ou étnicas (OLIVEIRA, 1976). Portanto, o Estado brasileiro precisou criar ou afirmar um conjunto de conteúdos escolares geográficos, históricos, lingüísticos e culturais que constituíssem simbolicamente um quadro de identificação da nação (ORIOL, 1984).

As teorias da etnicidade possibilitam o entendimento da permanência, da manutenção e da visibilidade das identidades étnicas escravas no contato com outros grupos étnicos, em especial os brasileiros: “A identidade étnica só pode existir como representação forçosamente consciente em um campo semântico onde funcionam sistemas de oposição” (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 1998, p. 124). Considerando que o recorte temporal é o das crises geradas pelas duas guerras mundiais, foi nesse período que aumentaram as tensões entre os grupos étnicos e brasileiros e se produziram as políticas de formação do sentimento de pertencimento nacional e também a visibilidade das diferenças étnicas. É necessário, portanto, considerar que a emergência e a diferenciação das identidades étnicas são situacionais, dependendo das relações entre os grupos ao acionarem e manipularem os elementos culturais.



A seleção e a manutenção de elementos de uma identidade étnica polonesa ou ucraniana no Paraná implicaram, também, a incorporação de elementos da cultura nacional. A produção das fontes orais evidenciará quais são os elementos culturais contrastivos, de diferenciação entre “nós” (eslavos) e “eles” (brasileiros ou outros). A língua pode ser considerada como elemento fundamental na identificação e diferenciação cultural, sendo possível considerá-la como

a expressão por excelência do sangue e do espírito comuns [...] a língua humana significa mais do que uma mera expressão. O sinal identificador vem a ser a língua. Ela torna possível todas as demais manifestações e até certo ponto as engloba. [...] A língua materna é uma flor milagrosa plantada à beira da estrada de cada povo, para que nela se alegre. Quem a pisoteia danifica a sua alma. Aquele que a rouba, sob qualquer pretexto, invade indevidamente o próprio santuário da alma do homem. (RAMBO, 1936, p. 119-20)

A citação acima expressa a importância da língua na identificação cultural dos grupos. A identidade cultural não é um dado da natureza, sendo construída nos contextos de interação entre os grupos sociais:

Não temos conhecimento de nenhum povo que não tenha nomes, idiomas ou culturas em que alguma forma de distinção entre o eu e o outro, nós e eles não seja estabelecida... O autoconhecimento – invariavelmente uma construção, não importa o quanto possa parecer uma descoberta – nunca está totalmente dissociado da necessidade de ser conhecido, de modos específicos, pelos outros. (CALHOUM, 1994, p. 9-10)

Entende-se a cultura enquanto prática, um conjunto de significações comunicadas pelos indivíduos de um determinado grupo, por meio de suas interações (CHARTIER, 1990).

Clifford Geertz (1989) traz importante contribuição sobre o conceito de *cultura*, considerando o homem um ser social, que produz os elementos culturais e, como em uma teia, está amarrado aos seus significados. Entende ele que cabe ao pesquisador interpretar e analisar os significados dos elementos simbólicos.

Nessa perspectiva, Castells (2000) corrobora essas análises ao considerar que a identidade é um processo coletivo de construção de significados por meio da história, da geografia, das instituições e da memória

coletiva. Este autor também explica que as identidades são dinâmicas, organizadas e reorganizadas conforme sejam os contextos sociais. Apresenta os conceitos de *identidade legitimadora* e *identidade de resistência*, analisando o papel e as tensões entre o Estado e os grupos sociais que se traduzem nas ações de imposição e resistência cultural. Considerando que a cultura compreende a dimensão simbólica, não se pode, no espaço escolar, desvincular a nacionalização do ensino do contexto social e político em que ela foi gestada e implementada.

Ao discutir o conceito de *cultura escolar*, Dominique Julia (2001) o analisa como um conjunto de normas que definem conhecimentos e condutas a inculcar, um conjunto de práticas para a transmissão dos conhecimentos e ainda a incorporação desses comportamentos.

Michel de Certeau (1994) analisa as práticas, as formas de fazer, as astúcias e as estratégias dos grupos ante a nacionalização e para a manutenção das identidades culturais.

Para entender como as escolas étnicas incorporaram as prescrições estatais dos horários, dos conteúdos e dos livros didáticos para a homogeneização dos saberes, o diálogo teórico com Guy Vincent (2001) é muito esclarecedor. A escola é uma instância de práticas e representações que ampliam, projetam e recriam a cultura escolar (VIÑAO, 1995; CERTEAU, 1999; RAZZINI, 2005).

Também não se pode deixar de inserir na discussão a “invenção das tradições”, como a “invenção da nação” (HOBSBAWM; RANGER, 1984), por meio da escola, com a implantação dos desfiles escolares e comemorações cívicas demonstrando a importância do Estado, da hierarquia e da organização social. Nas escolas, por força de legislação e imposição, a prática de demonstração de civismo era estimulada pelo governo, principalmente durante o Estado Novo.

As escolas étnicas tinham sua existência fora da esfera do Estado e não se constituíam em uma organização monolítica. Elas tinham uma organização própria que não era moldada pelas escolas públicas e nem pelas escolas dos países de origem. Apesar da sua quantidade, essas escolas não constituíam uma rede única ou homogênea de saberes transmitidos ou de sistematização das práticas pedagógicas. E foram incorporando as prescrições ditadas pelo

Estado à medida que eram obrigadas pela legislação.

Havia diferentes formas de organização das escolas étnicas, conforme abaixo.

- As escolas comunitárias ou sociedades-escola eram construídas por meio de iniciativas comunitárias, funcionando em espaços próprios. A partir da cobrança de mensalidades, as sociedades pagavam o professor, mantinham as escolas, compravam o mobiliário e o material escolar. Quando não havia controle estatal, não seguiam os currículos e nem a organização das escolas públicas. O professor era um membro da comunidade, considerado apto para a função, independente de ter formação ou não. O ensino era na língua de origem do grupo e eram escolas laicas. Foram as primeiras formas de organização escolar em muitas colônias e algumas foram substituídas pelas escolas étnicas religiosas. Como existiam fora da esfera do Estado, é difícil saber com exatidão quantas eram.
- As escolas étnicas religiosas eram administradas pelas congregações religiosas oriundas dos países de origem. Ministravam o ensino na língua de origem do grupo e tinham espaço para o ensino religioso. Eram construídas, mantidas e administradas pelas congregações religiosas. Algumas funcionavam como internato e externato. Eram escolas particulares e geralmente possuíam uma organização pedagógica e administrativa mais duradoura que as sociedades-escola. Em geral, seus professores eram religiosos.
- As escolas étnicas subvencionadas eram escolas comunitárias em que, a partir de 1918, o pagamento do professor passou a ser efetuado pelo governo estadual ou federal, como efeito da primeira tentativa de nacionalização do ensino. Nestas escolas havia a exigência de ao menos 20 alunos e que o ensino fosse ministrado em língua nacional. O governo as considerava como escolas públicas por pagar subvenção, mas as comunidades étnicas as reconheciam como escolas étnicas.

Um elemento comum nessas diferentes escolas era o ensino ministrado na língua materna do grupo ou o bilingüismo, bem como a manutenção de uma

identidade cultural.

O número de escolas étnicas era expressivo no Brasil. Sobre o número de escolas de descendentes de imigrantes, em 1937, havia 1.579 escolas alemãs, 396 italianas, 349 polonesas e 178 japonesas. (KREUTZ, 2000; SCHADEN, 1980; ANDO, 1976; HALL, 1989). No Paraná, em 1938, ano da nacionalização compulsória, havia 167 escolas de descendentes de imigrantes poloneses e aproximadamente 60 escolas de imigrantes ucranianos que foram nacionalizadas<sup>4</sup>. Não existem estatísticas oficiais que confirmem a quantidade de escolas étnicas e, como elas existiam à margem da esfera governamental, fontes como relatórios de governo, descrições dos religiosos que percorriam as comunidades, registros das associações culturais e étnicas e o censo educacional realizado pelo Consulado da Polônia permitem chegar a um número aproximado. As escolas étnicas que permaneceram abertas após a nacionalização foram as religiosas, mas com a identidade confessional. Algumas destas escolas religiosas são atualmente escolas públicas administradas por religiosas, sem o caráter confessional (WACHOWSKI, 1970; ZINCO, 1960; HORBATIUK, 1989).<sup>5</sup>

A partir da década de 1920, constata-se dois movimentos: um do Estado, para a formação do cidadão nacional, e outro das associações culturais étnicas, das congregações religiosas e do Consulado da Polônia, que passaram a ter mais preocupação com a questão escolar. Entre as iniciativas dessas instituições estava a ingerência nas escolas étnicas, com a produção e publicação de material didático (em língua estrangeira ou bilíngüe), cursos de formação e qualificação de professores, abertura de ginásios e também a contratação de professores. E se revelavam tensões entre grupos comunitários, intelectuais e religiosos disputando os espaços nas comunidades e escolas étnicas.

No Paraná, até os anos 1920, as escolas étnicas se organizavam pedagogicamente de maneira independente em relação às políticas públicas de educação. Depois disso, o controle sobre as atividades e a organização escolar

---

<sup>4</sup> As escolas dos imigrantes eslavos e seus descendentes no Paraná serão denominadas de escolas polonesas ou escolas ucranianas.

<sup>5</sup> Para esta tese, foram encontrados mais dados referentes às escolas étnicas polonesas que em relação às ucranianas. A comunidade polonesa tinha uma organização central e representação diplomática desde o final da Primeira Guerra Mundial, enquanto a comunidade ucraniana só irá ter uma representação diplomática com o fim do bloco socialista e sua constituição em nação independente.

ficou mais rígido, obrigando-as a adotarem as medidas legais quanto ao ensino da língua e da cultura nacional, na intenção de construir uma memória nacional. Michel Foucault (1981; 1983; 1999) permite analisar o processo de fiscalização e inspeção nas escolas, as relações de poder, os constrangimentos da nacionalização compulsória e o biopoder ou a biorregulamentação exercida pelo Estado sobre a população.

A formação de uma identidade nacional foi objeto da política desde a Velha República e, portanto, desde 1900 a legislação escolar enfatizava o ensino em língua nacional. As escolas étnicas cumpriam parcialmente essas determinações e encontravam formas de burlar a legislação e as fontes permitem analisar as tensões entre o Estado e tais instituições. Uma das premissas básicas para o Estado era a de que o cidadão nacional deveria falar a língua pátria. A língua nacional era um elemento fundamental para que se formasse a nação.

A nacionalização compulsória do ensino foi efetivada pelo Decreto Federal 406, de 1938, enquanto outros decretos e leis determinavam o ensino em língua nacional, proibiam a circulação de material didático em língua estrangeira e objetivavam a formação da juventude nacional. As escolas étnicas foram fechadas e a partir daquele momento todas as escolas ministravam aulas em língua vernácula e também aulas semanais de história e geografia do Brasil, bem como educação moral e cívica. Entre outras medidas nacionalizadoras, estava a instrução do governo federal para que os Secretários Estaduais de Educação construíssem escolas públicas nas áreas de colonização estrangeira. No Paraná, o interventor Manuel Ribas seguiu essas medidas decretando o fim do ensino em língua estrangeira e o fechamento das escolas étnicas, como será analisado nesta tese. As relações entre o governo e as escolas e comunidades étnicas eram relações de imposição da legislação, principalmente durante o Estado Novo (CANCELLI, 1993; CAPELATTO, 1998; CARNEIRO, 2002; DIEHL, 1998).

As políticas de formação do cidadão nacional, principalmente o jovem das áreas de colonização européia e japonesa, foram reforçadas. As escolas implementaram as medidas de formação cívico-patriótica dos alunos. Mas por que discutir a questão do nacionalismo em um estudo sobre a história da educação? Para Max Weber, “o Estado nacional e o Estado tornaram-se hoje

conceitualmente idênticos com base na homogeneidade da língua” (WEBER, 1994, p. 275). Assim, o cidadão nacional que o Estado almejava deveria falar a língua portuguesa, identificar-se como nacional e ter o sentimento de pertencimento à nação. Para isso, a escola foi acionada para dar a sua cota de contribuição na formação da identidade nacional. Sobre a formação do Estado-nação, Ernest Gellner (1983), Thomas H. Eriksen (1993) e Benedict Anderson (1991) permitem analisar a importância da formação de um sentimento de pertencimento e a adoção de elementos culturais e simbólicos, como a língua nacional.

As fontes constituem a matéria-prima da pesquisa. Paulo Veyne (1982) aponta que é importante o pesquisador buscar esses indícios, questioná-los enquanto fontes, interpretá-los e confrontá-los, para responder aos problemas da pesquisa. Carlo Ginzburg (2000) escreve sobre a mitificação das fontes e alerta para não ser induzido a erro acreditando “que as fontes se dignem de fé, oferecem um acesso imediato à realidade, ou pelo menos a uma parte da realidade” (GINZBURG, 2000, p. 48). As práticas pedagógicas executadas no interior da escola podem ser interpretadas com base na análise de fontes escolares como os cadernos, as grades curriculares, os livros didáticos, as fotografias e outros documentos que permitem inferir como eram as práticas e as formas de fazer dessas escolas.

Para instrumentalizar a investigação, a análise se efetiva com fontes que traduzem diferentes falas, conforme abaixo.

- As falas do governo, representadas pela correspondência governamental; os relatórios dos inspetores de ensino; a legislação educacional; as publicações patrocinadas pela Inspeção Geral de Ensino, que são as revistas *Ensino* e *Labor*, a Imprensa Escolar e a Casa do Lavrador, que disseminavam as ideias oficiais sobre higiene, saúde, educação e civismo; os arquivos da Delegacia de Ordem Política e Social (DOPS) produzidos nas primeiras décadas do século XX, cujos dossiês das pessoas e instituições reconstroem a fiscalização e a força do estado contra os que eram considerados inimigos. Em sua maioria, estas fontes estão no Arquivo Público do Paraná e na Biblioteca Pública do Paraná.
- As falas dos sujeitos das escolas polonesas e ucranianas que podem ser

apreendidas pela história oral, através das entrevistas semi-estruturadas. Estes sujeitos são homens e mulheres com idade em torno de 80 anos e serão identificados pelas letras iniciais dos nomes. Eram alunos das escolas étnicas polonesas e ucranianas em 1938 e vivenciaram a experiência da nacionalização, em diversas cidades do Paraná, como Prudentópolis, Mallet, Ivaí, Ipiranga, São José dos Pinhais, Contenda e Curitiba. Atualmente residem em Curitiba e são aposentados. Constituíram um grupo de onze pessoas (quatro homens e sete mulheres), que exerceram quando adultos diversos ofícios, como dentistas, professora, cabeleireira, comerciante, donas de casa, contador, padre, religiosa. Deste grupo quatro entrevistados sempre residiram no meio urbano e o restante residia no meio rural. Iniciaram sua vida escolar nas escolas étnicas, posteriormente cinco continuaram seus estudos até concluir o ensino superior, uma odontóloga, dois padres, duas professoras, cinco concluíram o curso ginasial e uma senhora que curso apenas a escola primária. Por meio de seus depoimentos e entrevistas, é possível conhecer os impactos desse processo e as formas de resistências encontradas para manter a identidade étnica. Revelam seus medos, angústias e temores ante a ação do Estado Novo. Também foram analisados os depoimentos de três ex-professoras religiosas, que lecionaram no Colégio Vicentino de Curitiba, nos anos de 1930.

- As falas das instituições escolares ou congregações religiosas que guardam os materiais produzidos e/ou utilizados pelas escolas étnicas, bem como os documentos remanescentes (manuais didáticos, cadernos, boletins, relatórios anuais, registros de visitas, fotografias) que estão nos arquivos das escolas que se caracterizam como étnicas. Em especial, a Congregação Vicentina São José de Curitiba e o Colégio Vicentino São José de Curitiba, que abriram seus arquivos do centenário da congregação no Brasil; a Congregação da Sagrada Família, que permitiu o acesso aos seus arquivos e fontes, e a escola Estadual Santa Cândida, cujo museu-escola tem um acervo valioso. Não será analisada uma única instituição e sim o processo de nacionalização.
- Os textos publicados pelos jornais de circulação regional, como *Diário da*

*Tarde, Dezenove de Dezembro, Gazeta do Povo* e os jornais das comunidades étnicas, todos trazendo preciosos elementos para o entendimento da circulação das ideias sobre a nacionalização do ensino e das colônias étnicas.

Considerando que o trabalho do pesquisador é descobrir e “garimpar” as fontes, muitas foram as expectativas de encontrar arquivos e acervos nas escolas (ex-escolas étnicas), o que nem sempre aconteceu. As primeiras aproximações com os acervos das instituições indicavam que poucas foram as que guardaram e preservaram documentos da época pesquisada, pois geralmente haviam passado por algum processo de “limpeza” dos arquivos-mortos e quase nada havia restado. Outra situação era a de que os arquivos não estavam organizados, sendo que aguardar por sua organização seria distanciar-se do tempo de produção desta tese. A língua (ucraniana ou polonesa) era outro fator que trazia certo nível de dificuldade e exigia a tradução de documentos. Daí a opção por não estudar somente uma instituição escolar. Ainda outra situação encontrada era a dúvida quanto a permitir que o pesquisador manuseasse os documentos, as recomendações de que nada poderia sair da instituição.

O cotejo das fontes possibilita a apreensão das tensões entre o governo e as escolas étnicas e dos impactos da legislação escolar na organização escolar durante o processo de nacionalização. As fontes permitem fazer inferências à trama que envolveu os sujeitos desse processo, suas estratégias para manter a identidade étnica e para a nacionalização das escolas. A comparação, a interrogação dos registros escritos que compõem os arquivos particulares e públicos, tecidos com as falas dos sujeitos que relatam a sua experiência, possibilita entender a importância do universo cultural em que foram construídas e mantidas as escolas étnicas, a importância da língua nacional para os diferentes sujeitos desse processo, as resistências e as políticas de nacionalização pretendidas pelo Estado.

Luciano Faria Filho (1998) proporciona a reflexão de que é preciso entender a legislação escolar como expressão e imposição, mas também é necessário entender a lei na sua dinamicidade, para quem foi produzida, em que situação social e como foi interpretada. As leis educacionais podem ser



entendidas como *ordenamento jurídico*, o que significa, “além de dar conta de uma tradição e de suas relações com outras tradições e costumes, entender uma certa lógica em funcionamento” (FARIA FILHO, 1998, p. 101).

Como instrumento da pesquisa empírica, será analisada a legislação escolar do Paraná desde a primeira década do século XX até 1938, em especial quando aborda o ensino em língua nacional e o caráter de formação cívica patriótica.

Enquanto instituição, a escola desenvolve formas de organização e funcionamento que lhe permitem certa flexibilidade para reagir ante as pressões e imposições externas, acionando mecanismos de transformação e seleção de conteúdos que variam segundo a situação e o local em que a escola está inserida. As escolas étnicas foram incorporando os elementos prescritos na legislação escolar, criando uma cultura escolar própria (FARIA FILHO, 1998; FORQUIN, 1993; PETITAT, 1994). As práticas pedagógicas executadas no interior da escola podem ser interpretadas com base na análise de fontes documentais, como os livros didáticos, as grades curriculares, os cadernos de alunos, as fotografias, a documentação estudantil – e relacionada a outros aspectos como a legislação e os relatórios de governo. As fontes desta pesquisa possibilitam conhecer as formas de fazer das escolas étnicas, ora incorporando, ora resistindo aos preceitos legais (VIÑAO FRAGO, 1995; VINCENT, 2001; RAZZINI, 2005).

Não menos importantes são as fontes orais, as memórias, os depoimentos da experiência, que dão voz aos sujeitos que vivenciaram o processo de nacionalização das escolas. Esses homens e mulheres, descendentes de imigrantes ucranianos e poloneses, experimentaram uma situação única na história da educação no Brasil e seus relatos permitem conhecer e confrontar os indícios apontados nas fontes escritas. Essas memórias, agora transformadas em fontes históricas, são de uma riqueza inigualável, pois é a primeira vez que muitos depoentes puderam expressar os sentimentos, emoções e medos vividos nos tempos de Estado Novo. Pierre Nora (1984) esclarece que a memória é uma operação afetiva, que se nutre das lembranças particulares e simbólicas. Portanto, é o trabalho do pesquisador que seleciona, analisa, explicita os dados considerados como fonte. É o olhar do pesquisador que interroga as memórias e as fontes para que se constituam como fontes de

pesquisa.

Para Halbwachs (1990), qualquer que seja a forma por ela assumida, a fonte oral se baseia na memória e a memória é sempre uma reconstrução, evocando um passado visto pela perspectiva do presente e marcado pelo social, trazendo consigo a questão da memória individual e da memória coletiva. Peter Burke (1992) afirma que os historiadores que trabalham com a história oral trazem uma grande contribuição para a pesquisa histórica ao darem voz àqueles que não se expressam no registro documental. Nessa perspectiva, segundo Paul Thompson a história oral é a que melhor reconstrói os particulares triviais das vidas das pessoas comuns. As fontes orais permitem conhecer parte da história da nacionalização do ensino, a qual tem poucos registros escritos. Essa experiência singular na história brasileira pode ser conhecida sob a perspectiva de quem vivenciou o processo. A experiência das escolas étnicas, que pode ser considerada como ímpar na história do Brasil, foi interrompida pela política de nacionalização.

Esta tese está organizada em três capítulos, que serão descritos a seguir.

- No primeiro, analisa-se a política imigratória brasileira na busca por braços laboriosos, europeus e brancos para o trabalho. Também discutiremos a representação do trabalho livre dos imigrantes para os intelectuais do final do século XIX e início do século XX, na construção da nação. Serão analisadas as políticas de branqueamento e miscigenação da população brasileira que estiveram presentes na política imigratória. Nesse contexto, é pertinente analisar também como o imigrante desejado para o trabalho torna-se o cidadão indesejado e perigoso por não se integrar à cultura nacional. Ainda neste capítulo, analisa-se como foram formadas as colônias de imigração no Paraná e como elas organizavam as suas escolas, mantendo a identidade étnica. A construção da escola e a manutenção do professor eram iniciativas dos diferentes grupos de imigrantes, os conteúdos ministrados eram em língua estrangeira e significavam a manutenção da identidade étnica.
- No segundo capítulo, será analisado o processo de nacionalização das escolas étnicas no Paraná. A legislação escolar caminhava na direção do fortalecimento das ideias de nacionalização das escolas de

imigrantes e também do papel da escola nesse processo. Intensificaram-se as campanhas para a formação do cidadão brasileiro e também as lições de patriotismo por meio de desfiles comemorativos das datas e eventos regionais e nacionais. A fiscalização e a inspeção escolar eram os olhos do governo em todas as escolas do Paraná, conhecendo e prescrevendo conteúdos, grades horárias e livros didáticos. Essas medidas de homogeneização dos saberes possibilitavam a formação de um sentimento de pertencimento à nação.

- No terceiro capítulo, será abordado o fechamento das escolas étnicas e a nacionalização durante o Estado Novo. Os decretos e leis da nacionalização compulsória proibiram o ensino em língua estrangeira, a circulação de material didático, livros e jornais em língua estrangeira, sendo fechados os jornais e as sociedades-escola. As formas de resistência das escolas étnicas e o esforço em manter viva a identidade cultural podem ser conhecidos pelas falas dos sujeitos que participaram daquelas escolas enquanto alunos. E neste capítulo ainda serão analisadas as políticas de nacionalização no Paraná e as numerosas estratégias do governo estadual para isso. As estratégias de formação do cidadão nacional nas escolas também serão conhecidas por meio de fontes documentais produzidas, como a *Imprensa Escolar* e a revista *Labor* e outros que objetivavam introjetar nos jovens estudantes os valores patrióticos nacionais. As formas astuciosas de manter a cultura étnica. As fontes orais possibilitarão entender como os (então) alunos precisaram aprender em língua nacional na escola.

## **1. IMIGRANTES ESLAVOS NO PARANÁ: ORGANIZAÇÃO COMUNITÁRIA E ESCOLAR**

Para discutir a formação das escolas étnicas e sua posterior nacionalização, é necessário que se façam breves incursões sobre a temática das imigrações do final do século XIX e início do século XX, no Brasil e no Paraná. Neste capítulo, será estudada a organização das comunidades étnicas eslavas (poloneses e ucranianos) no Paraná, no final do século XIX e início do século XX. Milhões de imigrantes deixaram a Europa e reorganizaram suas comunidades em áreas previamente estabelecidas. No sul do Brasil, os imigrantes foram organizados em colônias que deveriam produzir gêneros alimentícios e também fomentar a ocupação territorial. Nesse período, o imigrante ideal para povoar as terras era o camponês, que tivesse uma pequena propriedade de terra e nela cultivasse para produzir seu sustento com o trabalho familiar (SEYFERTH, 1996; MENDRAS, 1984; TEPICH, 1973).

No século XIX, mais de 60 milhões de pessoas deslocaram-se da Europa para “fazer a América”. No Brasil, aportaram aproximadamente cinco milhões de imigrantes. As migrações transcontinentais dos séculos XIX e XX se constituíram no movimento demográfico que a urbanização e a industrialização estavam promovendo na Europa. Lá, as cidades tornaram-se polos de atração da população para o trabalho industrial. No Brasil, os imigrantes foram em grande parte dirigidos para as lavouras de café em São Paulo e um menor número se estabeleceu como pequenos proprietários nos estados do Sul e no Espírito Santo (NADALIN, 2001; FAUSTO 1990).

A entrada dos maiores fluxos de imigrantes no Brasil corresponde ao período de unificação da Itália e da Alemanha, entre 1880 e 1920, quando mais de um milhão de pessoas ingressaram em terras brasileiras, a maioria proveniente da Itália. Esses países europeus estavam se industrializando e havia intensas migrações do campo para a cidade, desemprego e fome, o que impulsionava as emigrações.

No Brasil, na iminência da abolição da escravidão, os produtores de café de São Paulo conseguiram do governo estadual a subvenção para trazer ao país a mão de obra europeia, barata e disciplinada. Isso se justificava pela

necessidade de braços para a lavoura. Em 1887, haviam entrado em São Paulo entre 60 e 70 mil imigrantes, um número maior que os 50 mil escravos que trabalhavam nas lavouras de café. Michael Hall (1989) analisa que é um mito afirmar que faltava mão de obra para a agricultura de São Paulo, mas o que pode ter havido era falta de trabalhadores dispostos a aceitar os salários tão baixos pagos pelos fazendeiros.

Após 1822, a política imigratória brasileira privilegiou a ocupação dos territórios meridionais do país ante o temor da perda de espaços para os argentinos. As primeiras colônias de imigrantes no Brasil meridional foram de alemães que se estabeleceram no Rio Grande do Sul, em 1824, e em 1829 também em Rio Negro, no Paraná. A partir de 1840, o debate sobre a colonização foi mais acentuado, com a promulgação da Lei 601 (Lei das Terras) em 1850, regulamentando a concessão de terras públicas e facilitando a emissão de títulos de propriedade para estrangeiros. A partir dessa data, o processo de aquisição de terras seria por compra e venda.

Na Europa, os aliciadores de imigrantes se encarregavam da propaganda com uma imagem positiva sobre o Brasil, objetivando recrutar trabalhadores, preferencialmente agricultores e artesãos. Fouquet (1974) afirma que a carta régia concedida em 6 de maio de 1818 serviu de modelo para outros contratos, pois no seu texto se outorgava aos imigrantes concessões como receber as passagens por mar e por terra sem custos, doação de um terreno para cada família de três a quatro pessoas, um boi de tração ou cavalo, duas vacas leiteiras, quatro ovelhas, duas cabras, dois porcos e sementes de trigo, linho cânhamo, feijão, arroz e milho. Mas havia algumas exigências a cumprir: deveriam ser católicos, trazer um médico, um farmacêutico e de dois a quatro religiosos. E, uma vez, estabelecidos no Brasil, ficariam sujeitos à obediência das leis brasileiras.

O Ato Constitucional de 1834 trouxe mudanças para atrair imigrantes, como a permissão da prática de outros credos que não o católico desde que fosse realizada em residências e não apresentassem o aspecto externo de igreja (Art. 5); os estrangeiros seriam naturalizados, independentemente de sua profissão de fé (Art. 6); e o artigo 179 assegurava aos cidadãos o direito de expressão, não restringia o uso da língua materna e proibia a perseguição religiosa, desde que a religião oficial fosse respeitada. A partir dessas

regulamentações legais, cada província passou a estabelecer os seus regulamentos para receber os imigrantes (cf. FOUQUET, 1974, p. 100).

Em meados do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, a diplomacia brasileira também se esmerou em desenhar uma imagem positiva do Brasil, principalmente na Europa, com o objetivo de trazer trabalhadores “mais aptos que o trabalhador nacional ao regime livre que se consolidaria com o fim da escravidão” (AZEVEDO, 1987, p. 60). Era necessário demonstrar no exterior que o Brasil era um país sem conflitos sociais e raciais, construído predominantemente em torno das riquezas naturais. Entendia-se que os mais aptos eram os trabalhadores europeus e brancos e dentre os europeus, os alemães, por sua dedicação ao trabalho.

A preocupação com a ocupação do território privilegiou a agricultura para a produção de alimentos, com o trabalho livre, e os mentores desta política também se empenharam na formação de uma hierarquia racial, pois consideravam como “atraso” as correntes imigratórias africanas e asiáticas. Dentro dessa lógica, os asiáticos e africanos eram considerados os imigrantes mais indesejáveis por sua natureza moral e também porque eram considerados incapacitados para produzir em um sistema de trabalho livre. A imigração chinesa deveria ser deixada para a iniciativa particular, apesar de seus defeitos e vícios (SEYFERTH, 1996).

Ao analisar os debates sobre o tema da imigração no Brasil no final do século XIX, Seyferth (1996, p. 45) indica que se abordavam duas questões:

- as dificuldades decorrentes do assentamento de imigrantes em terras devolutas e as medidas necessárias para o sucesso econômico;
- a abolição da escravidão como a única medida capaz de tornar o país “civilizado” com o trabalho livre.

Esse debate excluía os escravos e trabalhadores livres brasileiros do sistema de colonização das terras. Portanto, o governo brasileiro sugeriu uma série de medidas para atrair os imigrantes europeus, por sua índole, sua capacidade de trabalho na agricultura e como artífices.

Seyferth afirma que “as estatísticas serviram para dar credibilidade à imaginada nação branca do futuro. [...] Trata-se de uma construção racial – clarear a pele do futuro, pelo menos – pois a nacionalidade já tem sua cultura, sua língua e sua religião” (SEYFERTH, 1996, p. 49). Nilo Odália (1997) afirma

que o branqueamento da população brasileira caracterizava-se pelo ideal de uma população branca e europeia como sinônimo de civilização. Assim, a busca de braços europeus não se deu ao acaso, pois fez parte de um conjunto de medidas políticas, tanto de ocupação do território como de formação de um país racialmente mais branco. As colônias de imigrantes no Sul foram instaladas nas áreas não ocupadas pelo latifúndio criador de gado ou plantador de café, mas em áreas produtoras de gêneros alimentícios em pequenas propriedades.

No processo de povoamento do país, desconsiderou-se a população nacional que já habitava essas terras e se priorizou a vinda de imigrantes europeus. Os caboclos, negros, mestiços e até imigrantes portugueses eram considerados, pelas autoridades brasileiras, incapazes de agir por conta própria. A população brasileira era vista como signo da “doença, do vício, da falta de vitalidade [...]”. O trabalho é nessas figurações elemento ausente da vida nacional” (CARVALHO, 1989, p. 10). Nessa perspectiva, os imigrantes mais “desejáveis” eram os supostamente assimiláveis latinos (portugueses, italianos, franceses e espanhóis) e os “produtivos” alemães. Estes últimos eram considerados, pela diplomacia brasileira, como os que tinham melhor desempenho na atividade agrícola e artesanal, mas com o inconveniente de sua irredutibilidade étnica. Os imigrantes “indesejáveis” pela diplomacia brasileira eram os africanos os afro-americanos e os asiáticos impedidos legalmente de entrar no país até 1907 (SILVA ROCHA, 1918; SEYFERT, 1982).

Em 1890, o governo da república proibiu a entrada de imigrantes da África e da Ásia pelo Decreto 528. Aqueles que pretendiam ingressar no país deveriam ter a permissão do Congresso Nacional (FOUQUET, 1974, p. 103). Somente em 1908 os japoneses tiveram permissão para emigrar para o Brasil. Naquela época, o governo concordava com a entrada de “chins” desde que fossem encaminhados para o norte do país, “apesar dos defeitos e vícios” (TAVARES BASTOS, 1976, p. 89). Para ROMERO (1949), a nação brasileira do futuro deveria ser uma civilização latina e branca, o que implicava a assimilação dos imigrantes à formação lusitana do país. As políticas de eugeniação e homogeneização da população brasileira após os anos 1910 buscavam branquear a pele da população, regenerar e revigorar o corpo

objetivando a formação do cidadão nacional forte, saudável e apto para o trabalho (MARQUES, 1994; BERTUCCI, 2007; SOARES, 2001).

Os trabalhadores nacionais (livres ou não) eram considerados “incapacitados” e inaptos para o trabalho livre. A representação do trabalhador nacional era associada à indolência, “o caipira, se não anda nas suas aventurosas excursões, encontrá-lo-eis sentado à porta do lar, fumando seu cigarro de fumo mineiro e olhando seu cavalo que ruma, tão preguiçoso como ele, a grama da estrada” (ZALUAR, 1975, p. 42).

Lúcio Kowarick (1994) indaga: por que tentar subjugar o trabalhador nacional ao trabalho nas fazendas de café se os fazendeiros poderiam importar estrangeiros, disciplinados para o trabalho? Era preciso trazer imigrantes pobres, pois, dizia um político paulista na época, “Imigrantes com dinheiro não são úteis para nós”.<sup>6</sup> Os libertos foram utilizados para fazer as ferrovias paulistas e trabalhavam com as lavouras de subsistência, enquanto os nacionais eram considerados vadios e inaptos para o trabalho. Os imigrantes, expropriados na Europa, submetiam-se às condições de trabalho aqui impostas, tais como “drásticos horários e regulamentos de uma disciplina despótica na esperança de enriquecer” (KOWARICK, 1994, p. 108). Diferentemente das representações dos trabalhadores europeus, os nacionais eram representados como os caipiras, que

[...] fogem ao trabalho. Se vão para as fazendas como camaradas, poucos dias param. São excessivamente exigentes, morosos no trabalho, param a cada momento para fazer cigarro e fumar; nas horas das refeições demoram-se indefinidamente, bebem, poucos se sujeitam a fazer um feixe de lenha, etc. [...] Qualquer observação que se lhes faça recebem como ofensa e formalizando-se dizem que são livres, largam à ferramenta e se vão. (A PROVINCIA DE SÃO PAULO, 8 abr. 1888)

Os imigrantes europeus tornaram-se um contraponto da própria imagem do trabalhador nacional, eram considerados disciplinados para o trabalho livre e portadores dos elementos de civilização. Preferiram-se os imigrantes que fossem agricultores, camponeses e artesãos. No processo de regulamentação da concessão das terras a esses imigrantes, exigiam-se atestados de casamento, provas de bom comportamento e escrúpulos, “eufemismos que

---

<sup>6</sup> Palavras do discurso proferido por Martinho Prado na Assembléia Legislativa de São Paulo em 17 de janeiro de 1888.



permitiram a exclusão, sobretudo, da população regional chamada cabocla” (SEYFERT, 1996, p. 47-48). Dessa forma, a política imigratória brasileira, baseada nos pressupostos de inferioridade racial e braçal, desconsiderava a presença de negros, caboclos, indígenas e mestiços na ocupação territorial.

Nos anos 1920, corroborando as políticas eugenistas no Brasil, novas medidas restritivas à entrada de imigrantes foram determinadas com os Decretos Federais 4.247 e 4.225, de 1921,<sup>7</sup> os quais restringiram de forma rigorosa a entrada de imigrantes doentes, mutilados, portadores de deficiência física ou mental, com a justificativa de “aperfeiçoar” o povo brasileiro, deixando-o livre de povos que o pudessem contaminar com vícios (NISSOT, 1929, *apud* MARQUES, 1994). Era a política eugênica posta em prática para “aperfeiçoar” a raça dos brasileiros.

A importância das categorias *trabalho* e *bom cidadão* para os imigrantes estava associada às categorias *trabalhar* e *produzir*. Sob esse prisma, o bom cidadão era o bom trabalhador, qualidades que muitos imigrantes se autoatribuíam, atribuindo aos luso-brasileiros categorias de desqualificação como “a preguiça crônica, falsidade política, inveja” (SEYFERTH, 1982, p. 56-57).

## 1.1 IDENTIDADES E ALTERIDADES NAS RELAÇÕES ENTRE BRASILEIROS E IMIGRANTES

A emancipação política do Paraná em 1853 evidenciou a escassez de população e a ocupação das terras foi uma questão da pauta política. A imigração de europeus foi a saída encontrada para povoar as terras do estado. O fim do tráfico negreiro provocou alta nos preços dos escravos e sua utilização na lavoura cafeeira, fazendo com que muitos fossem deslocados para São Paulo, alterando o panorama demográfico paranaense. O declínio econômico dos Campos Gerais, com a decadência do tropeirismo, não deixou espaço para o aproveitamento do trabalhador nacional, pois “bastava importar

---

<sup>7</sup> Por meio do Decreto Federal 4.247 (6 jan. 1921), o Poder Executivo poderia interditar a entrada em território nacional de todo estrangeiro que pudesse se entregar à prostituição ou tivesse mutilações ou deficiências físicas ou mentais ou doença contagiosa. O Decreto 4, desde mesmo ano, proibia a entrada de mendigos e o Decreto 4.225 (4 jan. 1926), no seu artigo 58, considerava para fins de imigração somente as pessoas de raça branca.

gente branca e morigerada da Europa” (PEREIRA, 1996, p. 90). *Morigerada* pode ser entendida como “trabalhadora, portadora do etos do trabalho”.

No Paraná, o primeiro núcleo de imigrantes europeus (alemães) foi instalado nas margens do Rio Negro, em 1829. Posteriormente, em 1847, foi fundada a Colônia Thereza (suíços). Ao assumir o governo da província do Paraná (1875), Lamenha Lins intensificou a implantação das colônias étnicas, principalmente de poloneses, ucranianos, italianos, alemães, russos e outros. As colônias foram fundadas na periferia de Curitiba e na Região Metropolitana, formando o cinturão verde, abastecendo a capital com alimentos. Posteriormente, foram implantados colônias em um espaço geográfico desde a Região Metropolitana de Curitiba até o Segundo Planalto.<sup>8</sup>

A partir de 1890, houve no Paraná um avanço do povoamento das colônias de imigrantes para os vales dos rios Negro e Iguaçu. Por uma questão de ocupação estratégica das terras, o governo estadual decidiu ocupar as terras no médio vale do Iguaçu, de Porto Amazonas até União da Vitória, e posteriormente também para o centro do Estado, como Ivaí e Cruz Machado, com numerosas colônias de ucranianos<sup>9</sup> (WACHOWICZ, 2001; DOUSTDAR, 1990; GLUCHOWSKI, 2005; HESSEL, 1970; GUÉRIOS, 2007). Buscava-se fundar colônias para povoar o interior do Paraná com trabalho livre e familiar, em áreas de floresta, em torno das cidades do litoral e no Primeiro Planalto. A imigração deveria ser de colonos “espontâneos, trabalhadores, pacíficos” (NADALIN, 2001, p. 72)

Romário Martins registrou os seguintes números sobre a entrada de imigrantes no Paraná: no período entre 1829 e 1853, entraram 460 imigrantes; de 1853 a 1889, 19.215 imigrantes e de 1889-1934, 81.656 imigrantes, o que totaliza 101.331 imigrantes. A distribuição conforme a nacionalidade pode ser assim visualizada até o ano de 1934: 47.731 poloneses, 19.272 ucranianos, 14.860 japoneses, 13.319 alemães e 8.798 italianos. Ainda há de se considerar que até 1934 entraram no estado mais de 30 mil imigrantes de outros grupos étnicos (MARTINS, 1955, p. 78). Pode-se observar que os eslavos foram o maior contingente de imigrantes que se estabeleceu no Paraná. Nadalin (2002)

---

<sup>8</sup> Pouco expressiva foi a fundação de colônias no litoral do Paraná, sendo possível citar os italianos em Alexandra e no século XX os japoneses em Antonina.

<sup>9</sup> Segundo Ruy Wachowicz, até 1948 o Paraná havia recebido 57 mil poloneses, 22 mil ucranianos, 20 mil alemães, 15 mil japoneses e 14 mil italianos.

afirma que, no Paraná, a princípio os imigrantes brancos viriam tonificar a raça e posteriormente tonificar o trabalho e a produção.

Os viajantes de passagem pelo Paraná no século XIX registraram suas impressões sobre os imigrantes, o seu trabalho e sua organização espacial. Em 1820, Saint-Hilaire relatou sua percepção sobre o habitante dos Campos Gerais:

Os brasileiros das classes baixas não dispõem de qualquer instrução moral e religiosa, e em vista disso raramente mostram possuir alguma virtude. Eles geralmente não têm família, tendo sido criados por mulheres de má fama, que lhes ensinam todos os vícios. Vivem em permanente marasmo moral, do qual só saem durante alguma crise que termina sempre num crime. (SAINT-HILAIRE, 1976, p. 56)

Também o viajante Thomas Bigg-Wither, visitando a província do Paraná entre 1872 e 1875 e passando por Curitiba, relata a importância da participação dos imigrantes alemães no comércio e na prestação de serviços como o dos carroceiros. O viajante também destaca a forma de organização do espaço doméstico e faz referências ao trabalho desses imigrantes:

Quando um brasileiro passa por elas diz: “É uma propriedade alemã!” Se perguntarmos como ele pode saber, responderá logo: “Sei, pela horta”. Também se você enxergar um homem trabalhando com uma pá ou uma picareta, não será necessário olhar-lhe o rosto. Pode dirigir-se a ele em alemão. (BIGG-WITHER, 1974, p. 55)

Esse autor também registrou que nas casas de fazendeiros e caboclos do interior do Paraná os hábitos de higiene eram precários e que os fazendeiros usavam da mão de obra cabocla, que ele identificou como uma “escravidão branca” (BIGG-WITHER, 1974, p. 335).

Essa situação das representações sobre os trabalhadores nacionais e estrangeiros persistiu até aproximadamente a Primeira Guerra Mundial, quando houve a diminuição dos fluxos imigratórios europeus e maior entrada de imigrantes asiáticos. A partir de então, as representações sobre os imigrantes e os nacionais começou a mudar: os imigrantes passaram a ser identificados como pessoas resistentes em assimilar a cultura brasileira, e os trabalhadores nacionais começaram a ser vistos como pessoas capazes de desenvolver o trabalho disciplinado – desde que tivesse acesso a saúde e escolaridade

(MARQUES, 1997; PENNA, 1928; LIMA; HOCHMANN, 1996).

A política imigratória paranaense almejava receber colonos “espontâneos, trabalhadores e pacíficos e não aventureiros, com a fantasia de colher riquezas imaginárias” (NADALIN, 2001, p. 72). Nos discursos oficiais, o povoamento dessas terras deveria ser de uma população nova e de famílias de colonos, evidenciando dessa forma a exclusão dos afrodescendentes, indígenas e caboclos. O argumento para o projeto de colonização era a necessidade de facilitar o suprimento de operários, de trabalhadores para o serviço nas estradas e de lavradores. No século XIX, já era constatada a presença de trabalhadores livres, com a produção de uma agricultura de subsistência nas bordas da produção ervateira.

Os ervateiros, senhores dos Campos Gerais do Paraná, sonhavam com um campesinato europeu morigerado, desde que não em suas terras, que estivesse “do lado de fora das porteiras das suas fazendas, pois dentro imperavam as relações escravistas de trabalho” (PEREIRA, 1996, p. 47). Esse autor também constata a presença de trabalhadores livres no trabalho sazonal de corte da erva-mate e o fato de na legislação municipal de várias cidades paranaenses trabalhadores livres e escravos serem considerados “classe baixa”,<sup>10</sup> de forma indistinta. No final do século XIX, fazendeiros e industriais rejeitavam as classes baixas, e os trabalhadores urbanos europeus não eram vistos com bons olhos.

A imigração de europeus no Paraná não era para substituir a mão de obra rural, mas para substituição das “classes baixas”, com seus costumes representativos da barbárie (PEREIRA, 1996, p. 91), denotando que a questão racial se compunha na representação do imigrante que iria tonificar o organismo nacional, cheio de vícios de origem e do contato com a escravidão. A maioria dos imigrantes foi assentada nos espaços destinados à produção agrícola alimentar. A forma de organização das comunidades étnicas era em forma de colônias, com pequenas propriedades rurais, de aproximadamente 25 a 30 hectares. Essas propriedades eram organizadas a partir do trabalho

---

<sup>10</sup> Pereira (1996) usa a expressão *classes baixas* para designar os cativos, que, independentemente do estatuto de escravidão, não eram percebidos como integrantes de um grupo social específico. As câmaras municipais se apressavam em combater os costumes e a “classe imoral de escravos e libertos”: se a alforria provocava uma mudança no estatuto jurídico, não trazia uma mudança automática de classe social.

familiar, para a produção de subsistência<sup>11</sup> e o excedente sendo comercializado.

As crianças, filhos dos imigrantes, eram socializadas desde a infância nas lidas da lavoura. O trabalho era desenvolvido “na lavoura e venda de produtos, entre o homem, a mulher e os filhos menores. Os filhos desde pequenos começam a participar das atividades dos pais” (HORBATIUK, 1989, p. 43). Desde cedo, a infância era “amadurecida pelo trabalho”, na fala do inspetor de ensino César P. Martinez, na década de 1920. Diante dessa percepção, pode-se compreender que nas famílias de imigrantes a infância tinha curta duração. Reconhecia o governo do estado que o filho do colono era iniciado no mundo do trabalho desde tenra idade, e era uma infância que “anda descalça e em geral maltrapilha; que logo aos sete anos já leva o almoço ao pai [...] que monta o cavalo e toca os animais do pasto para comerem o sal ou receberem cuidados” (RELATÓRIO DE GOVERNO, 1921, p. 8, 19). Iniciar os filhos no trabalho era um valor social para esses imigrantes, pois eles não queriam se identificar com os “brasileiros”, considerados de pouca afeição ao trabalho.

Enquanto as teorias de branqueamento da população brasileira eram discutidas desde o final do século XIX, paulatinamente as correntes eugênicas ganharam espaço no Paraná, no início do século XX, com a pretensão de melhorar a constituição física e mental da população (BERTUCCI, 2007; MARQUES, 1994; SCHWARCZ, 1993). Considerando que os imigrantes europeus eram brancos, não havia por que branquear essa população do Paraná e sim melhorá-la por meio da higiene e da educação física. A partir dos anos 1910, os cuidados com a saúde do povo brasileiro passaram a compor as discussões políticas.<sup>12</sup>

Com a Primeira Guerra Mundial, diminuiu o número de imigrantes

---

<sup>11</sup> A forma de produzir era a policultura: cultivavam-se gêneros alimentícios, criavam-se animais domésticos que providenciariam alimentos e transporte, e também havia uma horta e pomar. Os alimentos eram consumidos ao longo do ano, na forma de embutidos, defumados, cozidos e também na forma de compotas e conservas.

<sup>12</sup> A denúncia feita em 1916 pelo médico Miguel Pereira, professor da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, de que “O Brasil é um imenso hospital”, tornou-se uma representação do povo brasileiro. Essa imagem contribuiu para deflagrar a Campanha pelo Saneamento Rural, as descobertas científicas de Oswaldo Cruz e Carlos Chagas e as viagens pelos sertões brasileiros, trazendo à tona o quadro sanitário do país. Mas os caminhos para a recuperação nacional passavam pelo saneamento urbano, a vacinação, a saúde e as escolas para a população.

europeus entrando no país e essa situação de crise deixou mais visível as diferenças étnicas entre a comunidade nacional e os imigrantes. Aumentavam os clamores pela nacionalização das comunidades étnicas e das escolas de imigrantes. Ao mesmo tempo em que esse “estrangeiro” era identificado como alguém que precisava assimilar a cultura nacional, os intelectuais mudaram discursos e representações sobre a população nacional. O trabalhador nacional passou a ser visto como uma reserva de braços para o trabalho:

A “degenerescência de nossa raça”, a “imprestabilidade absoluta de nossos homens são preconceitos do pessimismo que dizem muito de perto com um relevante problema [...]. A contínua, ininterrupta introdução de imigrantes? Onde os buscar? Em diferentes países? [...] Os mesmos propagandistas desta política antiquada hão de dobrar-se à realidade: enquanto durar a guerra, não teremos imigração torrencial [...]. Ora, a verdade fundamental nesta questão é que à lavoura faltam braços, não porque o país não os tenha, mas porque não são aproveitados [...] Isto contribuiu enormemente para deixar na ociosidade uma reserva considerável de braços, que existe, que se vê, porque é essa reserva considerável de braços num ano de imigração escassa como este [1916] e o anterior, que tornou possível o incremento da produção. (KOWARICK, 1994, p. 112)

Considerando que os imigrantes eram de pele branca, os esforços políticos vinham de encontro à sua incorporação à comunidade nacional. Era preciso melhorar os hábitos, a moral e a higiene da população por meio da escola pública. Assim, a Lei 2.095 (31 mar. 1921) criou no Paraná o Serviço de Inspeção Médica nas escolas, objetivando a formação de uma juventude robusta e sadia e conseqüentemente a formação de uma nação forte. Como então pensar em branquear e tonificar a população do Paraná, se grande parcela de imigrantes europeus já eram brancos e laboriosos? (MARQUES; FARIAS, 2007). A escola pública deveria uniformizar os saberes e inserir esta população imigrante na comunidade nacional, homogeneizando-a. Tornava-se necessário nacionalizar a juventude que estudava em escolas étnicas, pois ela quase desconhecia a língua e a cultura nacional. Para formar a nação, a população e a cultura nacional precisavam ser únicas, sem diferenças étnicas.

Na primeira década do século XX, o discurso eugênico ganhava espaço entre os intelectuais e a imagem do trabalhador nacional começa a ser reconsiderada. A *indolência endêmica* foi perdendo espaço e paulatinamente ganhava visibilidade o discurso da doença, tal qual a criação de Jeca Tatu, de

Monteiro Lobato, em 1914. Esse discurso persistiu nas décadas seguintes, tanto que no Relatório do Inspetor Geral do Ensino no Paraná, em 1923, o caboclo paranaense foi considerado doente, preguiçoso, descrente e sem hábitos de higiene. Nesse sentido, era preciso investir na saúde das crianças, por meio das escolas, adquirindo bons hábitos de higiene as crianças seriam o trabalhador do futuro.

Belisario Penna acreditava que a situação ideal seria a intervenção do Estado para promover a saúde do povo. Ele influenciou intelectuais como Monteiro Lobato (que regenerou o Jeca) e promoveu viagens pelo interior do Brasil, no intuito de revelar as mazelas, denunciando a ausência do Estado nas questões de saúde e no abandono em que se encontrava a população do interior do país.

Portanto, a eugeniação da população do Paraná deveria se dar pela adoção de medidas de higiene e saúde, pelo asseio (do corpo e do vestuário, os cuidados com os pés, mãos, boca, olhos etc.), livrando a população dos malefícios do álcool e também nacionalizando os imigrantes (RELATÓRIO DE GOVERNO, 1923). Tornava-se imperioso construir esse novo homem e à escola estava reservado um papel importante nos ensinamentos físicos, morais, intelectuais e de higiene.

## 1.2 OS IMIGRANTES POLONESES E UCRANIANOS CHEGARAM AO PARANÁ: DA TERRA DA PROMISSÃO À TERRA DE TRABALHO

No último quartel do século XIX, chegavam os imigrantes eslavos ao Paraná. Após 1885, foram fundadas mais de 86 colônias, com a vinda de aproximadamente 70 mil imigrantes poloneses, alemães, italianos, ucranianos e holandeses. Em sua maioria, os poloneses vieram no período de 1880-89 e os ucranianos em 1890-1899 (NADALIN, 2001). Estes imigrantes deram novo alento à agricultura do Paraná com a produção de cereais (trigo, aveia), tubérculos (batatas). O trabalho na produção agrícola era familiar, daí a necessidade de socialização dos filhos nos trabalhos domésticos e na lavoura. O carroção eslavo, desconhecido até então, tornou-se um meio de transporte mais eficiente por sua maior capacidade de transporte de cargas.

## LOCALIZAÇÃO DAS COLÔNIAS POLONESAS E UCRANIANAS NO PARANÁ

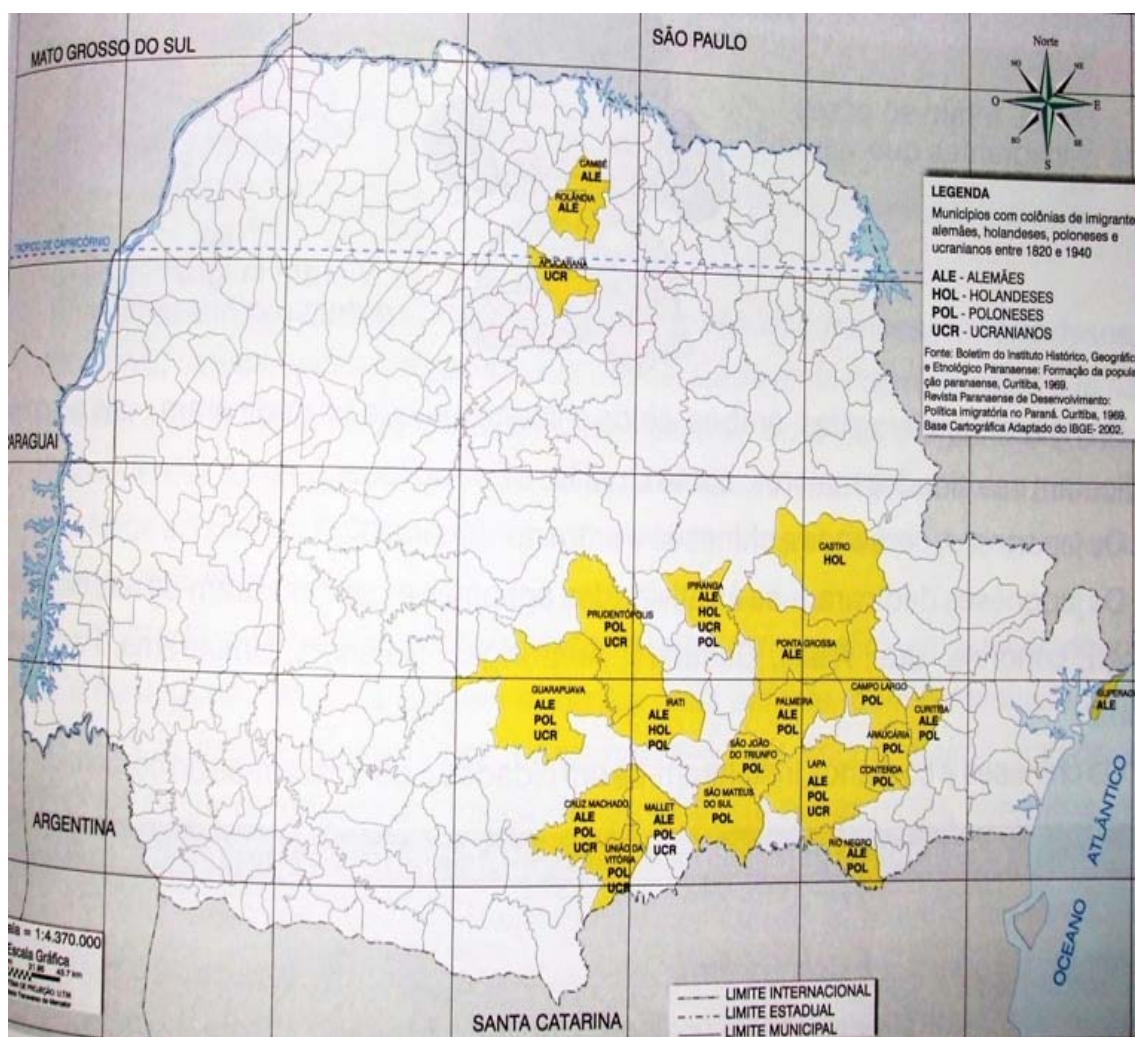


FIGURA 1 LOCALIZAÇÃO DAS COLÔNIAS POLONESAS E UCRANIANAS NO PARANÁ ENTRE 1820 E 1940.

Na Europa, no século XIX, havia os aliciadores de imigrantes, que percorriam as aldeias fazendo propaganda das terras brasileiras. Os “propagandistas” das companhias de navegação passavam nas aldeias e divulgavam as ricas terras brasileiras, mostrando o Paraná como a “Terra da Promissão”. O Brasil possuía terras em abundância e o sonho de muitos imigrantes era ter uma propriedade rural, mesmo que aqui fosse apenas um minifúndio. O governo brasileiro financiava a fixação dos imigrantes nas colônias e, a partir de 1890, pagava o deslocamento marítimo da Europa até o Brasil. O país era apresentado, na Europa, como a extensão do paraíso bíblico, as terras onde “corria leite e mel”, a fertilidade da terra era exaltada, as frutas tropicais eram acessíveis a todos (WACHOWICZ, 1981). Segundo este autor,



as promessas faraônicas logo deram lugar à dura realidade: construir vias de comunicação e casas, derrubar as matas e cultivar. “Difícilmente poder-se-ia recorrer ao governo, pois este apenas começava a se organizar, apesar das promessas de escolas, agrônomos e médicos, por ocasião do recrutamento na Europa.” (KALENDARZ LUDU, 1957, p. 119).

Em sua maioria, os poloneses e ucranianos emigraram ao Paraná por causa da estrutura agrária, que nos países de origem não comportava mais a quantidade de população, os minifúndios não podendo mais sustentar as famílias numerosas. Naqueles países, a maioria da população era de origem rural e a indústria era pouco desenvolvida quando comparada à de outros países europeus. Emigraram para o Brasil camponeses, proletários, artesãos, carpinteiros, ferreiros, marceneiros e alfaiates (DOUSTDAR, 1990, p. 103).

Polônia e Ucrânia estiveram sob o domínio do Império Austro-Húngaro, Prússia e Rússia desde o final do século XVIII até 1918, quando voltaram a ser nações independentes. Ante a submissão política e cultural, vivenciaram a experiência de germanização e russificação da cultura (o que inclui mudança de nomes de cidades, logradouros públicos e outros), perseguições religiosas, confisco de bens, trabalho forçado e até casos de deportação.

Poloneses e ucranianos são igualmente eslavos, mas constituem grupos étnicos distintos. Considerando o conceito de *grupo étnico* de Barth (1969), é possível afirmar que cada um desses grupos tem a sua história distinta, identificam-se e são identificados etnicamente. A língua tem semelhanças na pronúncia, mas não na grafia. Os ucranianos usam o alfabeto cirílico e os poloneses, o latino. As músicas, as danças e as vestimentas tradicionais são muito diferenciadas. Ambos os grupos têm na religiosidade cristã um valor cultural importante, mas enquanto os poloneses professam a sua fé por meio do rito latino, os ucranianos a realizavam pelo rito greco-latino e na língua ucraniana. Por serem ambos eslavos, também há algumas semelhanças culturais, como presentear com as pêsankas no Natal, e a alimentação à base de cereais, leites e frutas. Fazem questão de manter a distintividade cultural e ofendem-se quando confundidos.

No Brasil, esses grupos não negavam a cidadania brasileira, expressa por meio de documentos como título de eleitor e carteira de reservista, mas, mantinham o pertencimento étnico de origem. Segundo Giralda Seyferth

(1982), as diferenças de língua e cultura são relevantes na definição de nacionalidade independentemente de qualquer filiação política, mas não são critérios de cidadania (que implica vinculação política e legal com o Estado). Marcel Mauss (1969) afirma que o cidadão é o sujeito de direito, que pertence a uma nação, enquanto a ideia de *pátria* manifesta os deveres que os cidadãos têm frente à nação e seu solo. Assim, a cidadania vincula a pessoa ao Estado, enquanto a nacionalidade o vincula a uma nação ou povo. A nacionalidade pode ser estabelecida como herança de sangue (*jus sanguinis*), exclui critérios geográficos, ou pelo local de nascimento (*jus solis*), ou ainda pela combinação dos dois critérios. Portanto, ao se considerarem “poloneses” ou “ucraínos”, esses grupos estavam afirmando o pertencimento étnico, mas não negavam a cidadania brasileira.

Portanto, a língua de origem do grupo, que é parte da herança cultural, era importante elemento de manifestação do pertencimento étnico. Barth (1969) afirma que a identidade étnica é importante dimensão da identidade social e que os grupos manipulam as categorias étnicas nas suas interações com outros grupos. Nas relações com outros grupos étnicos é que ficavam evidenciadas as diferenças étnicas.

Ao analisar as identidades, Tomaz Tadeu da Silva (2005) considera que elas são “fabricadas” por marcação da diferença. A identidade depende da diferença. Portanto, para haver a identidade de ucraino ou de polonês, no Brasil, esta se faz por meio da identificação e da oposição em relação aos brasileiros e entre si e outros grupos étnicos. Poloneses e ucranianos, ao migrarem para o Brasil, selecionaram elementos da cultura (como a língua, a religião, os alimentos, as danças, a música) que os identificassem e ao mesmo tempo os diferenciasssem e os transmitiram aos seus descendentes.

Ao analisar as culturas no exílio, Hall (2003) aponta questionamentos interessantes sobre

- Como se pensar a cultura na diáspora?
- Como estabelecer as fronteiras étnicas?
- Quais os elementos culturais importantes para o grupo manter a identidade na emigração?

Esses questionamentos permitem pensar como se produziram as

identidades culturais de poloneses e ucranianos no Brasil e quais os traços culturais selecionados pelos grupos para manter a etnicidade no Brasil. Considerando que a cultura é dinâmica, toda produção e manutenção cultural ocorrem constantemente, elementos culturais do país de acolhimento são incorporados e ressignificados. Portanto, a preservação da memória histórica sobre a qual os grupos étnicos baseiam sua identidade cultural serve de lembrança da saga do grupo, do sofrimento partilhado e da preservação da identidade no presente. Assim, a cultura dos grupos étnicos também é dinâmica na interação com os outros grupos. Dessa maneira, considerar-se como polonês ou ucraniano é uma identidade étnica (mesmo para os descendentes de segunda ou terceira geração) e também diferenciação ante os “brasileiros” e outros grupos étnicos.

O contexto de emigração dos eslavos ao Brasil é de uma vida em condições semelhantes ao período feudal. Enquanto parte da Europa estava em plena Revolução Industrial, os eslavos estavam sob dominação dos russos, prussianos e austríacos. Na Polônia, com a ocupação de parte do seu território pelos prussianos e o surgimento do Império Alemão, houve o processo de germanização da cultura polonesa. A língua alemã era obrigatória nas escolas, na administração e na magistratura. Muitos logradouros públicos tiveram seus nomes germanizados. Para manter a identidade cultural, muitas famílias deixavam de enviar seus filhos às escolas. Em casa, elas eram alfabetizadas em língua materna pelas mães e avós, em uma atitude entendida como sinônimo de resistência cultural (WACHOWICZ, 1970). Para este grupo étnico, a língua é importante elemento de identificação e sua manutenção tornava-se significativa e distintiva ante os processos que significavam a sua perda, como no Estado Novo.

Na Ucrânia, a ocupação do território pela Rússia e a imposição da russificação da cultura fez com que oito milhões de ucranianos migrassem.<sup>13</sup> Para o Brasil, emigraram 120 mil ucranianos, que foram instalados em colônias no noroeste do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e centro-sul do Paraná. Os primeiros chegaram em 1872 e se instalaram em Curitiba, nos Campos Gerais

---

<sup>13</sup> Os dados das emigrações ucranianas: 1 milhão foi para os Estados Unidos; 500 mil foram para o Canadá; 150 mil, para a Argentina; 120 mil vieram para o Brasil; 20 mil foram para Austrália e Nova Zelândia; 35 mil, para a Inglaterra; 40 mil, para a França, e 8 mil, para o Paraguai e 8 mil, para o Uruguai (HORBATIUK, 1989).

e nos vales dos rios Iguaçu e Negro.

Chegando ao Brasil, os imigrantes perceberam que as promessas dos propagandistas eram em parte enganosas. Para começar uma nova vida, era necessário desbravar e derrubar a mata de pinheirais, abrir “picadas” (estradas), esperar que as autoridades demarcassem os lotes. A partir de disso, era necessário construir casas, iniciar lavouras e sobreviver um ano, até a primeira colheita. Os tempos de formação das colônias no Paraná são lembrados como “tempos difíceis”, de muito trabalho, mas também como motivo de orgulho ao serem memorados. A história do grupo é relatada como uma saga desde as dificuldades da travessia do oceano e os primeiros anos aqui no Brasil. Os sentimentos de frustração são relatados no depoimento de um colono de Rio Claro (PR):

Eles diziam que viveríamos em colônias com casas e suprimentos, mas isso aqui é nada mais que uma fronteira selvagem, sem proteção. [...] Oh Deus, como poderemos escapar desse inferno e retornar para nossa amada Galícia? Não será fácil. O Brasil é circundado pelo mar e a viagem custa caro. (GUÉRIOS, 2007, p. 128)

Apesar de pouco reveladas essas relações, os imigrantes precisaram se relacionar com outros grupos étnicos para aprender sobre o meio ambiente e sobrevivência nas novas colônias. Certamente, foi de muita utilidade aprender a incorporar a mandioca e o feijão como alimentos, ou mesmo a banana, em um possível (mas não revelado) aprendizado com os “brasileiros”. Guérios (2007) apresenta a carta de um ucraniano no Brasil, ao escrever para seus parentes e contar o seu encantamento ao descrever uma banana. Novos elementos culturais foram incorporados à cultura de origem, novas palavras foram aprendidas e adaptadas, nas relações interétnicas. Essas interações e esses novos aprendizados foram pouco revelados e pouco valorizados pelos depoentes, mas reafirmavam as singularidades culturais. Muitas palavras foram adaptadas da língua portuguesa, assim como os alimentos do dia a dia foram aprendidos e adaptados dos brasileiros. Estes grupos étnicos afirmam os elementos culturais que os tornam diferentes e não aqueles que os assemelhem aos nacionais. A situação de convivência possibilitou a interação entre os grupos étnicos e a manutenção da identidade e a percepção das diferenças (BARTH, 1969). Certamente os escravos apontam os valores

culturais (a gastronomia, a religiosidade, a dança, a música) como elementos de identificação étnica, pautados na memória histórica do grupo.

Mas os tempos de vida no Brasil foram igualmente difíceis para poloneses e ucranianos. Os depoentes ouvidos lembravam que escutavam a história dos primeiros tempos de imigração como tempos de muitas dificuldades, tempos de vencer as doenças, a fome (como o abandono da Colônia Castelhanos, em São José dos Pinhais), de se proteger de animais selvagens (inclusive onças que rondavam as casas), matar os insetos e as pragas das lavouras – tudo era muito diferente do que conheciam. As dificuldades enfrentadas nas primeiras colônias foram relatadas pelos depoentes como tempo de muito trabalho braçal. Com orgulho, contavam como os antepassados prosperaram com muito trabalho, evidenciando o etos do trabalho. O passado é entendido como testemunho e, nesse sentido, “comporta quase sempre um julgamento sobre ações passadas pelo próprio sobrevivente ou por aquele que o escuta” (POLLAK, 1990, p. 178-80). Os sujeitos desta tese relataram a história do grupo, transmitida oralmente, e que os tempos “antigos” eram tempos difíceis quando comparados aos dias atuais, a começar pelos lotes distribuídos de forma bastante diferente daquela que conheciam.

A figura 2 demonstra a disposição dos lotes em torno das estradas ou “linhas” para facilitar a comunicação, em Prudentópolis.

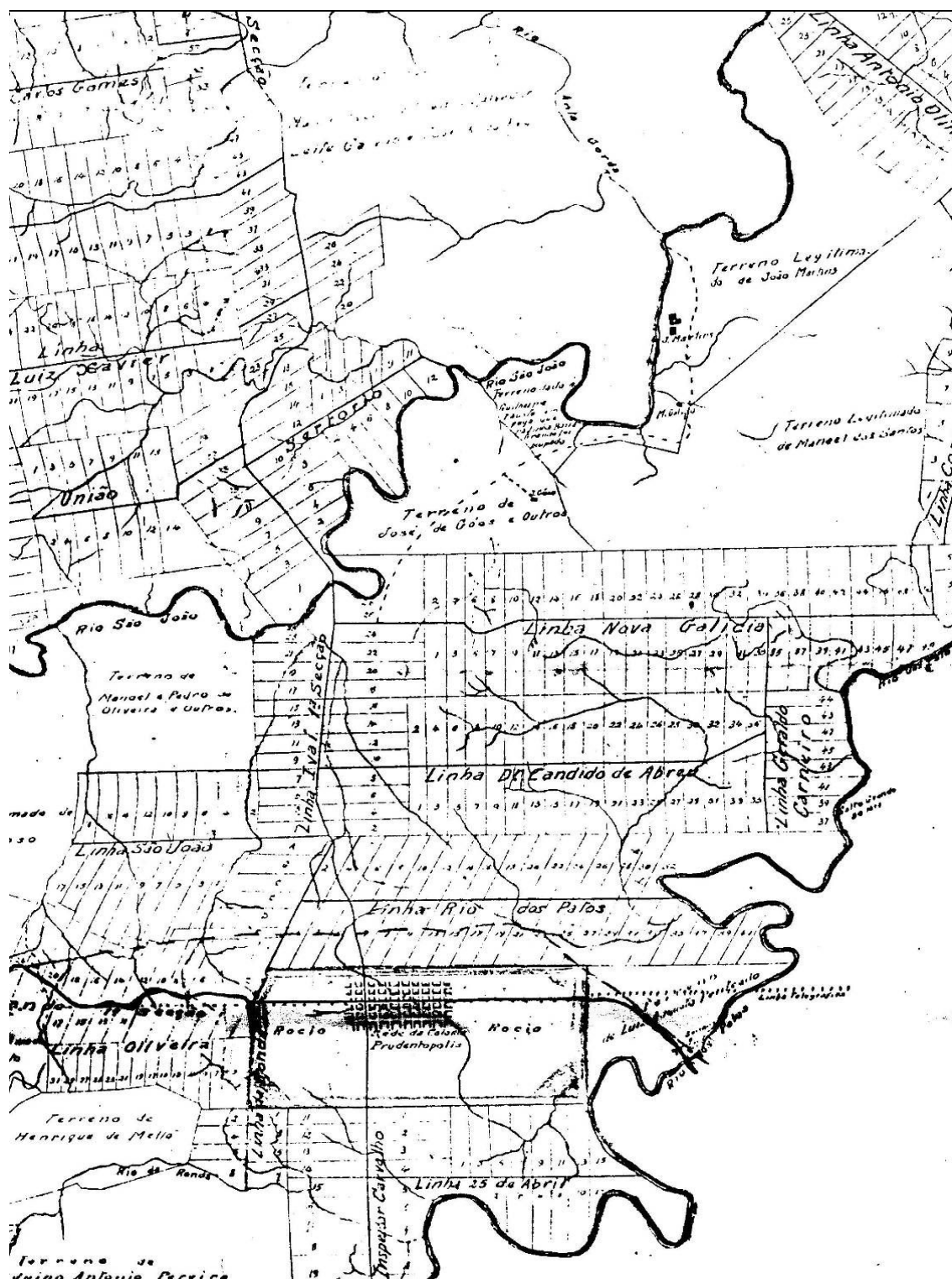


FIGURA 2 – MAPA DA ORGANIZAÇÃO DS COLÔNIAS DE PRUDENTÓPOLIS (s/d, provavelmente do início do século XX).

Fonte: GUÉRIOS (2007).

A demarcação dos lotes de forma retangular deveria dar acesso à estrada para as comunicações e o escoamento da produção. Em cada linha era aberta uma nova colônia de imigrantes.

Segundo Guérios (2007), em cada linha

abria-se uma estrada em meio à floresta, e os lotes eram demarcados lado a lado ao longo dessa estrada. Cada colono deveria construir sua casa em seu lote, que tinha 250 metros de frente (dispostos longitudinalmente à “linha”) e mil metros de fundos. Desse modo, cada colono tinha um vizinho à sua frente, e o próximo ficava à distância de 250 metros, seja à sua direita, seja à sua esquerda. Essa distribuição dos colonos no espaço das linhas era muito diversa daquela das vilas galicianas, onde as casas eram próximas umas às outras e os lotes em que os camponeses trabalhavam localizavam-se nos arredores das vilas. (GUÉRIOS, 2007, p. 134)

Os tempos também foram difíceis para a infância, vivida nos anos de 1930, conforme foram memorados durante as entrevistas. As crianças desde cedo eram acostumadas ao trabalho de casa ou da roça. Na volta da escola, não havia tempo livre, o tempo de brincar era curto. As crianças eram socializadas no mundo do trabalho desde os seis ou sete anos. Após a jornada na escola, iniciava-se a jornada de trabalho em casa, a autoexploração familiar camponesa:

Meio-dia, chegava em casa uma hora passando, nem relógio tinha. Se tinha feijão frio, comia e ia pra roça ajudar plantar feijão, colher batata, cebola. Engolia qualquer coisa e enxadinha nas costas, ia pra roça [...]. Tinha que puxar água do rio. Nós ajudávamos mais a avó, porque a mãe vivia com o pai na roça sempre. [...] Então tinha que trazer água, lenha, tudo essas coisas. Ajudar, buscar a criação, fechar o terneiro pra não mamar todo o leite [...] buscava pasto [...] (A.N.).

O trabalho revelava-se como elemento de identidade. À noite, antes de dormir, para as mulheres era tempo de costurar as roupas, fazer trabalhos manuais, à luz do lampião de querosene. “O bordado fui eu que fiz, mas não é bem ucraniano [...] já tem as cores misturadas. Ucraniano tem mais preto, vermelho, azul, amarelo.” (A.N.) As meninas eram iniciadas na arte de pintar as pêsankas juntamente com as mães e avós. É um trabalho paciente, com tinta e cera que demanda técnica, habilidade, criatividade e tempo. “Eu fazia bastante. [...] Depois que meu filho faleceu, perdi a vontade [...] é que ele sempre fazia comigo.” (A.N.) Essa arte é preservada até os dias atuais, inclusive as crianças são iniciadas na arte de fazer pêsankas nos clubes étnicos. Assim elas aprendem a arte e os significados e também aprendem a manter esse valor étnico. “A criançada adora, é que eles cozinham os ovos e quando quebra já comem. Põem as cores que gostam, o vermelho, o verde. A

gente deixa à vontade. No nosso tempo, tinha que fazer com a cor amarela e o vermelho.” (I.K.) Os valores culturais transmitidos às gerações, reinventados, permanecem demonstrando a sua dinâmica nos contextos de interações étnicas. A dinâmica e ressignificação dos elementos culturais remetem a Cunha (1986), ao analisar que, na diáspora os grupos selecionam os elementos culturais, mantendo a identidade cultural. Denys Cuhe (1999) analisa que os imigrantes fazem uma resistência cultural na medida das suas possibilidades e, mesmo quando acreditam serem fiéis às suas tradições culturais, estas sofrem mudanças. Segundo este autor, as culturas dos imigrantes são vivas e dinâmicas, permitindo manter a coesão do grupo étnico. Os imigrantes de segunda ou terceira geração já estão mais expostos às interações culturais com a sociedade de acolhimento, o que contribui para as mudanças culturais.

Os imigrantes buscavam diferenciar-se dos “brasileiros” e o trabalho revelou-se um elemento de identidade, em uma atribuição positiva, conforme afirmava: “Eles não sabem administrar bem, tem muito malandro, não é igual a gente” (depoimento de Estefano Jablonski, *apud* DOUSTDAR, 1990). Na interação dos grupos étnicos, os valores culturais tendem a se manifestar como um sistema de oposições e contrastes – a identidade contrastiva (OLIVEIRA, 1976). As representações com conotações positivas e negativas acerca das identidades étnicas estavam presentes nos discursos que os imigrantes faziam sobre os brasileiros e vice-versa. A imprensa regional destacava as atribuições negativas sobre os modos dos imigrantes, como as “arruaças” que envolviam poloneses e outros grupos étnicos. “Os jornais brasileiros anotam cada acontecimento. Com o passar do tempo, a palavra *polaco* passará a traduzir “desordeiro”. (JORNAL PRAWDA, 09 maio 1901)

O nacionalismo polonês – *polonidade* – entrava em conflito com o “nacionalismo crioulo” (DOUSTDAR, 1990). Os imigrantes poloneses foram tratados de forma preconceituosa no Paraná, na acepção de Hessel:

Era sobremaneira doloroso o tratamento dispensado aos nossos colonos. Chamavam-nos de *polaco burro*. As causas desse trato pejorativo residiam em várias razões. Os primeiros imigrantes compunham-se de elementos paupérrimos, oriundos das aldeias [...] Não há que estranhar que aqui eles foram explorados e tratados como escravos. Os consulados fizeram ouvidos moucos aos reclamos



do imigrante [...] Esses, entre outros são os fatos responsáveis pela difusão da expressão *polaco burro*. (HESSEL, 1970, p. 17).

Também existiam as diferenças culturais entre poloneses e ucranianos. Caso fosse chamado de *polonês*, um ucraniano se ofendia. Ainda hoje, para descendentes de poloneses e ucranianos, há reservas quando o assunto é religião: “Os ucranianos se acham mais cristãos que os poloneses. Eles só casam entre eles.” (H.W). Desde a instalação das colônias, poloneses e ucranianos tiveram suas igrejas separadas. Para os ucranianos, a necessidade ou possibilidade de ter de frequentar a igreja “dos polacos”, <sup>14</sup> “virar um polaco pelo batismo”, era quase uma heresia (HANICZ, 1993)

No Paraná em especial, os poloneses foram chamados de *polacos* pelos brasileiros, com uma conotação negativa. Como autoatribuição positiva, este grupo étnico entendia que a religiosidade e a língua de origem do grupo eram valores culturais importantes e deveriam ser mantidos. Para Cunha, os valores culturais irão “garantir a distinção do grupo enquanto tal depende de outros grupos em presença da sociedade em que se acham inseridos” (CUNHA, 1986, p. 100). Assim, poloneses, ucranianos e brasileiros, são identidades construídas, demarcando a distinção entre nós/eles, pois a etnicidade não se manifesta nas condições de isolamento e sim nas relações interétnicas (BARTH, 1969).

A língua materna foi elemento cultural muito importante para manter a identidade étnica dos eslavos no Brasil. “[...] a etnicidade é um feixe de interações cambiantes mais que um componente nuclear organização social.” (ARMSTRONG, 1982, p. 6) Portanto, para os imigrantes, não expressar-se em língua portuguesa não significava falta de patriotismo e sim a manutenção de uma identidade étnica diferenciada dos luso-brasileiros. A língua pode ser entendida com a expressão da etnicidade e sua perda significa a perda da identidade étnica. Para manter a identidade étnica os imigrantes criaram formas de organização social que os mantivesse enquanto um grupo e expressasse a sua cultura, como as associações comunitárias, os jornais étnicos e as suas escolas.

---

<sup>14</sup> No Paraná, *polaco* é um termo pejorativo para designar os poloneses.

### 1.3 A ORGANIZAÇÃO DAS COMUNIDADES ÉTNICAS E SUAS ESCOLAS

Diante da situação de iniciar a vida nas colônias, logo após a construção das casas os colonos providenciavam a construção de uma igreja, um cemitério, um espaço escolar e também um espaço para as atividades de lazer (a associação ou sociedade). Cada colono com mais de dez anos de idade recebia um auxílio para seu estabelecimento e a compra de sementes (assim que se estabelecia na colônia, era empregado na construção de estradas, para sobreviver ao primeiro ano de instalação). Os elementos culturais valorizados pelos imigrantes, como distintividade ante os brasileiros, eram o trabalho, a probidade e a religiosidade.

A construção da escola era uma prioridade ao iniciar-se a vida nas colônias. Quando a comunidade não podia construir uma casa para esse fim, até as casas de moradia serviam para isso ou mesmo a casa da sociedade (sociedade-escola). Na maioria das comunidades étnicas, o governo não construiu escolas públicas, deixando que os imigrantes se organizassem e resolvessem essa situação segundo suas necessidades. Após a construção de um espaço escolar, a comunidade se reunia e criava condições materiais para que um membro da comunidade assumisse a função do ensino ou contratavam um professor. Rara era a comunidade étnica em que não havia uma escola étnica para atender à escolarização dos jovens. Não ter uma escola na comunidade era como “torna-se indígena”, na acepção de “selvagem” – uma representação que os imigrantes não queriam para si. Tudo o que queriam era diferenciar-se da população nacional.

O associativismo foi um traço marcante na organização das comunidades étnicas do Brasil. As comunidades fundavam as associações de caráter recreativo, educacional e de auxílio mútuo<sup>15</sup> (HORBATIUK, 1989; WACHOWICZ, 1970; GLUCHOWSKI, 2005).

---

<sup>15</sup> Não somente poloneses e ucranianos mas também imigrantes de outras etnias fundavam associações no Paraná, tornando o associativismo um importante elemento de manutenção da identidade étnica. Como exemplo da importância das associações, pode-se citar que as comunidades teuto-brasileiras chegaram a fundar a Associação de Professores Teuto-brasileiros, que era formada por uma rede com mais de mil escolas, desde o Espírito Santo até o Rio Grande do Sul, mantendo escolas de formação de professores, organizando encontros pedagógicos, produzindo materiais didáticos e até um fundo de pensão e aposentadoria. Essas associações foram extintas em 1938. Da mesma forma, a comunidade ítalo-brasileira tinha as associações culturais e entre seus objetivos estava a instrução das crianças da comunidade. (KREUTZ, 1991; MASCHIO, 2005).

As associações culturais e educativas foram importantes elementos de manutenção da identidade cultural do grupo, uma vez que eram multifuncionais: ali funcionava a escola e a biblioteca, realizavam-se reuniões e bailes, e também se fazia a difusão da cultura (com a criação dos grupos de dança folclórica, a formação dos clubes de senhoras, de ensaio do canto coral e outros).

Segundo Paulo Horbatiuk, os jovens das colônias étnicas deveriam ter “educação recebida da família, da escola, da igreja e da própria comunidade” (HORBATIUK, 1989, p. 153) – assim não incluindo o governo e sim a comunidade, que se incumbiria da função. As associações culturais e educativas eram criadas nos primeiros tempos de organização das colônias étnicas e decidiam como seria a organização da comunidade para construir a escola. Em 1911, a preocupação e a organização comunitária com a instrução dos jovens, bem como a necessidade de construção da escola, em Rio Claro, podem ser conhecidas na ata de uma reunião: <sup>16</sup>

Alguns anos atrás nós saímos de nosso velho país onde nossa vida miserável e dificuldades diárias não nos permitiam respirar sossegados. [...] Nós estamos num país livre, mas assim mesmo somos escravos de outros. E nossos filhos? Eles quase não são nossos, uns se fizeram brasileiros e tem vergonha do idioma materno, outros cresceram ignorantes, até não sabem o próprio idioma, tampouco o brasileiro, crescem pobres, ignorantes, sem instrução. [...] E nossos filhos aqui no Brasil, vão ser aquilo que foram os negros no passado. Vão carregar nos seus ombros o mais pesado serviço braçal. [...] Por este motivo, a Sociedade T. S. de Dorizon convida todos os moradores de Rio Claro, aqueles a quem são caros os interesses futuros dos filhos, para a reunião que se deve realizar no domingo, 1.º de outubro. Nesta reunião deve-se resolver a questão pró-construção de uma escola para os filhos de todos os rio-clarenses, como também a construção de uma casa de moradia para crianças que moram distante. Parece que fica claro para todos que nenhuma colônia ou vicinal tem possibilidade de manter com as próprias forças um professor, e por isso não pode dar para as crianças o que falta para eles, isto é, instrução escolar. (*apud* HORBATIUK, 1989, p. 315-17)

É importante observar no documento acima a necessidade de diferenciar-se dos “brasileiros” pela escolaridade e ter uma vida melhor. Também é de se observar que o documento foi escrito em 1911 e aqueles imigrantes não queriam comparar-se com os brasileiros e sim manter a

---

<sup>16</sup> A grafia do nome do poeta Taras Schevtchenko é escrita de várias formas, como Taras Chevtchenko e mesmo Taras Schevtchenka.

identidade étnica quando afirmam que “uns se fizeram brasileiros” pela perda da língua de origem e da cultura do grupo étnico. O documento reforça a ideia de que a língua materna era considerada um elemento importante para esse grupo.

Nas colônias étnicas, a família, a escola, a rede de sociabilidades, os laços de parentesco, as associações culturais e a igreja foram fundamentais para a conservação da língua do país de origem e a manutenção da identidade étnica. Muitas atividades desenvolvidas pela associação eram partilhadas pelos membros da comunidade:

Tanto os adultos como as crianças participavam do teatro polonês. As peças eram sobre a Polônia, era o próprio professor da escola que ensinava. Era conjugado com os clubes daqui de Curitiba. Os clubes daqui iam pra lá [...] Tinha a biblioteca. Tinha a biblioteca polonesa. Estes livros podia levar pra casa, emprestar. (Z.S.)

Por vezes, nem mesmo os alunos não conseguiam distinguir as funções do espaço: “na escola antiga faziam os bailes” (A.S.), ou “Baile sim. Bailinho às vezes em casa de família ou na escolinha perto da igreja, mas só à tarde.” (A.N.) Esse espaço era importante como opção de lazer e centralizava outras atividades, como as reuniões, os bailes e as comemorações.

Os objetivos das sociedades agrícola-instrutivas extrapolavam as atividades recreativas e instrutivas para além da manutenção da identidade étnica e promoção da agricultura. Turbanski (1978)<sup>17</sup> identificou que as funções da Sociedade Agrícola São José eram promover a união dos poloneses; promover o auxílio aos associados do ponto de vista moral, social, intelectual e agrícola-econômico; promover o desenvolvimento e a proteção da indústria e da agricultura; abrir e manter escolas católicas polonesas com ensinamento religioso e, na medida do possível, agrônômico. O fortalecimento do grupo se efetuava com a participação das pessoas nas atividades desenvolvidas pelas associações. Este era um importante espaço de sociabilidades e de manutenção da identidade étnica. Possivelmente, a não criação de escolas públicas contribuiu para o fortalecimento das associações.

Outro traço cultural marcante das comunidades étnicas polonesas e

---

<sup>17</sup> Este caso citado refere-se à Sociedade Agrícola São José, fundada em 1906, pelo padre Karol, em São José dos Pinhais, PR.

ucranianas no Paraná era a acentuada religiosidade. A construção da capela ou igreja era uma das primeiras providências a serem tomadas pelos imigrantes, na instalação das colônias, pois a comunidade não podia ficar desguarnecida de fé. A construção da igreja era realizada pelos fiéis, mesmo que demandasse esforços: “[...] foi difícil para os colonos a construção da igreja, pois carregavam nas costas vigas e caibros, por um trajeto de cinco quilômetros, até a colina em que se localiza” (HORBATIUK, 1989, p. 145).

A religiosidade dos eslavos manteve-se nas colônias no Paraná. Os ritos e as celebrações religiosas, como o Natal e a Páscoa, eram aqui reproduzidos à semelhança da Europa:

Os colonos guardavam com carinho as belas tradições arraigadas na religião católica e estreitamente ligadas à vida da Igreja. À maneira como na longínqua pátria, depois do natal reuniam-se grupos de fiéis, andando de casa em casa para desejar feliz ano novo, entoando canções natalinas em polonês. [...] O Natal e a Páscoa eram festejados com muita devoção. Na véspera do Natal, cada família celebrava o nascimento de Jesus com a tradicional ceia com *oplatek* [...] e na Páscoa consumia-se a chamada *swieconka* (manjares) benzidos pelo padre no sábado de aleluia, entre os quais ocupava lugar de destaque o ovo com símbolo da vida e ressurreição. (TURBANSKI 1978, p. 28)

Os depoentes corroboram essa afirmação ao relatarem como ainda nos dias atuais mantêm certas tradições religiosas milenares, conforme será verificado no capítulo 3.

A Igreja Católica revigorou o trabalho missionário nas áreas de imigração europeia, no final do século XIX e início do XX, nos pontificados de Pio XI e Leão XIII (MARCHI, 1989; MICELLI, 1988). Sua ação foi a implantação de um amplo sistema de ensino, organizando uma rede de escolas e também hospitais nas áreas de imigração polonesa (essa ação da Igreja Católica Romana não influenciou as comunidades ucranianas, que adotam o rito oriental). Essa estratégia possibilitava a presença da Igreja mais próxima dos necessitados e carentes, com hospitais, asilos e orfanatos, e também por meio do ensino, com a abertura de numerosas escolas católicas, dessa forma se opondo à laicização do ensino com atitudes mais concretas (KREUTZ, 1991). As divergências de ideias entre religiosos e laicos trouxe atritos em diversas comunidades étnicas, tanto polonesas quanto ucranianas. Nestas comunidades a escola religiosa era mais que um espaço educacional: era a presença das

congregações no resgate da fé e da moral na comunidade. Em muitas comunidades eslavas, os membros solicitavam às congregações na Europa a vinda de religiosos para instruir seus filhos. Assim, muitas escolas religiosas substituíram as sociedades-escola, no Paraná, a partir do início do século XX. Com a chegada de congregações religiosas, especialmente as femininas, estas se encarregavam da educação dos jovens nas colônias.

Também a imprensa étnica, por meio de jornais, almanaques e periódicos, não pode deixar de ser considerada elemento de manutenção da cultura de origem. Os jornais revelavam as divergências ideológicas entre os grupos, principalmente os de orientação religiosa e laica.<sup>18</sup> A imprensa era importante meio de divulgar ideias para as comunidades étnicas, prevaleciam duas importantes correntes: as ideias religiosas e as ideias anticlericais. Em sua maioria, eram escritos na língua de origem, facilitando a comunicação e manutenção da etnicidade, e ainda hoje são lembrados como fontes de leitura das famílias, na infância.

O jornal vinha daqui de Curitiba. Era em polonês e depois vinha em brasileiro. Depois era assim, metade era em brasileiro, metade em polonês, mas depois da guerra, que acalmou tudo. Tinha o *Gazeta Polski* que fechou quando arrebitou a guerra e tinha o *Lud*, que era dos padres. (H.W)

A comunidade étnica polonesa publicou um grande número de jornais e almanaques, diferentemente da comunidade ucraniana, em que o número foi mais restrito. O grande número de jornais e periódicos étnicos poloneses foi criado após a Primeira Guerra Mundial e até os anos de 1930. Os embates entre as questões da Polônia (depois da Primeira Guerra Mundial) e das colônias eram discutidas por meio do jornal. Dois jornais praticamente polarizavam os leitores das comunidades étnicas polonesas: o *Lud* (de orientação religiosa, dos padres da Congregação da Missão) e o *Gazeta Polska W Brasylii* (laico). Piton (1971) afirma que durante seus 50 anos de

---

<sup>18</sup> Associações e entidades de caráter étnico produziam seus jornais. Podemos citar Sociedade Kosciuszko, União e Concórdia, Sociedade Esportiva Junak e Harcerz, Associação dos Professores das Escolas Polonesas no Brasil, Associação dos Círculos da Juventude Polonesa no Brasil, Kultura, Federação dos Professores das Escolas Polonesas no Brasil, Igreja Nacional Polonesa, Federação dos Agricultores poloneses do Brasil, Associação dos Poloneses no Brasil – CZP, União dos Trabalhadores Poloneses, Associações Polonesas da América do Sul, Oswiata, Consulado Geral da Polônia.

existência o *Gazeta Polska W Brazylii* “foi uma oficina e uma escola na formação das gerações de cidadãos. Distinguia-se por seu caráter moderado e serviu de elo entre a representação oficial – o Consulado da Polônia – e a coletividade polonesa do sul do país” (PITON, 1971, p. 83).

Ressalta-se que um dos poucos jornais direcionado à comunidade polonesa, mas publicado em língua portuguesa, foi o *Imigrante*, de 1908, que teve vida curta.

Os jornais ucranianos eram (e ainda são) publicados com os caracteres do alfabeto cirílico, que exige ao menos mínima alfabetização na língua e compreensão desses caracteres para se fazer a leitura. As comunidades ucranianas publicaram seus periódicos e jornais desde 1907, quando foi lançado o jornal *Zoriá* (“Estrela”), em Curitiba, com o apoio da Igreja Ucraniana, reafirmando que seu caráter étnico “é inseparável da nacionalidade rutena” e tendo o seguinte lema: “pela Santa Igreja Rutena e glória à mãezinha Rus’ Ucrânia!” (GUÉRIOS, 2007, p. 33). Esse apoio não durou muito tempo, pois em 1910 os padres basilianos fundaram seu periódico – o *Prapor* (“Bandeira/Estandarte”). Teve vida breve e dois anos a seguir foi fundado o jornal *Pracia* (“Trabalho”) em Prudentópolis, de caráter sociopolítico e orientação religiosa. Este jornal é editado até os dias atuais.

Ainda pode-se considerar a publicação dos semanários *Chliborob* (“O Lavrador”), que começou a ser editado em 1924, em União da Vitória, pela União Agrícola Instrutiva. Posteriormente, foi transferido para Curitiba e circula até os dias atuais. Atualmente é publicado em parte em língua portuguesa e parte em língua ucraniana (alfabeto cirílico).

A seguir imagem do jornal *O Lavrador* (*Chliborob*), publicado pela Sociedade Ucraniana do Brasil, em Curitiba. A edição é de março de 2008, observando-se que ainda é escrito com caracteres cirílicos.

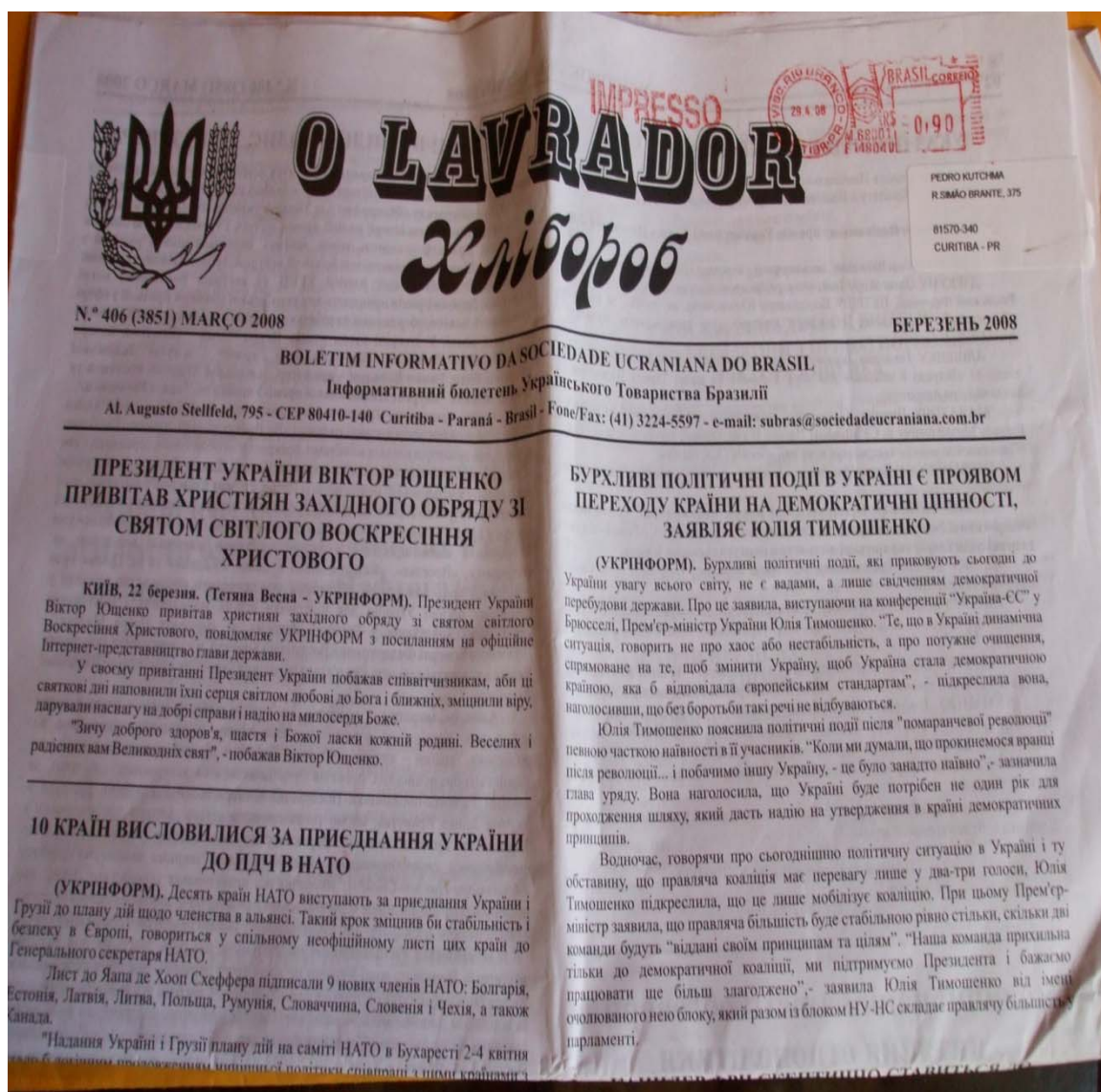


FIGURA 3 – JORNAL O LAVRADOR  
FONTE: Acervo particular de Pedro Kutma (2008).

Alguns textos internos desse jornal são escritos em português, mas para ler a maior parte do jornal é necessário ter domínio do alfabeto cirílico e da língua ucraniana. A escrita nesse idioma dificulta ou impossibilita o entendimento a quem não tiver seu domínio. Desta forma, a leitura está limitada a um pequeno grupo que tem seu entendimento, demonstrando que ainda hoje não há o interesse de sua circulação fora dos limites da comunidade étnica. Mesmo nos contatos interétnicos essa língua não foi abandonada ou esquecida, mas sim adquiriu o *status* de elemento de distintividade étnica.

A diversidade de publicações revelou as divergências e os interesses dos grupos e sociedades que editam e selecionam uma forma de pensamento que abrangerá maior ou menor público. A eficácia do poder de legitimação dos



textos e autores relaciona-se com a posição que os editores dos jornais ocupam no campo social. Mais do que apenas o jornal, estava em jogo também um espaço de poder e de ordenamento social e moral nas colônias.

A educação tinha espaço na imprensa étnica. As associações *Kultura* (de caráter laico) e *Oswiata* (de caráter religioso) tinham jornais específicos e também havia os suplementos. Entre 1913 e 1914, o jornal *Polak W Brazylii* (“O Polonês no Brasil”) publicou um suplemento denominado “*Szkola Ludowa*” (“Escola do Povo”) e “*Escolaridade Polonesa*”. A editora *Kolonista*, que editava *O Colono* (1909-1910), publicou a *História Brazylii* (“História do Brasil”), em língua polonesa, destinada aos professores das escolas polonesas. Para as crianças, circulou de 1921 a 1935 o mensário católico *Swiat Dziecinny* (“O Mundo Infantil”). A Associação dos Professores das Escolas Polonesas no Brasil e Associação dos Círculos da Juventude Polonesa no Brasil publicaram de 1924 a 1935 o mensário *Nazsa Szkola* (“Nossa Escola”) e *Nasza Szkolka* (“Nossa Escolinha”), respectivamente destinados aos professores e à infância e à juventude. A revista *Swiat Paranski* (“O Mundo do Paraná”), de caráter educativo e científico popular, foi publicada entre 1923 e 1925, na redação do jornal *Lud*. Em 1935 foi publicada a *Gazeta Szkolna W Brazylii* (“Gazeta Escolar no Brasil”), pela Associação dos Poloneses no Brasil, e de 1937 a 1938 circulou a revista mensal *Mlody Paranczyk* (“O Jovem Paranaense”), editada pelo Colégio Henrique Sienkiewicz.

Os embates entre as congregações religiosas e as associações culturais nas comunidades étnicas representavam um campo de forças para “imporem a definição do mundo social mais conforme seus interesses e imporem o campo das tomadas de posições ideológicas e produzindo em forma transfigurada o campo das posições sociais” (BOURDIEU, 2007, p. 11). As disputas para impor as ideias e formas de pensar se faziam na imprensa, nas escolas e na organização da vida social. Os padres estavam em posição vantajosa sobre os intelectuais para liderar os camponeses, pois mantinham contato permanente com as comunidades e também ofereciam bens de salvação (GUÉRIOS, 2007).

Na disputa dos espaços sociais nas comunidades étnicas, o Estado tinha pouca influência sobre a organização social. Da mesma forma, no campo educacional, o Estado, até os anos 1930, não representava uma ameaça às

congregações religiosas ou às associações culturais na disputa pela imposição das suas ideias.

A iniciativa de a comunidade criar associações de caráter instrutivo ainda foi lembrada por P.K. que vivenciou essa experiência quando criança, em 1915:

Naquele tempo Dorizon já tinha ferreiro, sapateiro, já tinha um, vários comércios e ele (o pai) trabalhou como alfaiate. Depois com o tempo já havia muitas crianças em idade escolar, mas não tinha escola. Então eles se reuniram e formaram um comitê, com presidente, secretário, tesoureiro, para fundar a escola. Mas não tinha professor. Minha mãe tinha estudado na Europa até o 5.º ano da Escola Popular, como chamavam lá. Então eles escolheram a minha mãe como professora lá por 1915. Meu pai tinha uma mesa grande onde ele cortava as coisas, ele acomodou os alunos que não eram muitos. A minha mãe ensinava ler e ele fazer contas, era a única coisa [...]. Tudo em ucraniano. (P.K.)

Com uma riqueza de detalhes, o senhor P.K, hoje com quase cem anos de idade, ainda lembra do esforço da comunidade para construir a primeira escola étnica, o primeiro professor (um intelectual vindo da Ucrânia) e as relações estabelecidas com os “brasileiros”:

Depois apareceu lá em Dorizon um imigrante, era uma pessoa muito culta, o nome dele era Valentim Kutz. Ele era professor, não da parte da Galícia, mas da parte oriental da Ucrânia. Ele apareceu lá em casa, pois meu pai coordenava estas coisas e meu pai encaminhou ele e aí começaram a pensar na escola e tinha um dos comerciantes que tinha construído uma casa maior e ele resolveu alugar aquela casa para a escola. Eles mesmos construíram os bancos e o professor Kutz começou a lecionar lá. Eu ainda me lembro, eu era pequeno, mas eu estudava lá naquela escola. Depois eles resolveram construir uma escola, um prédio. [...] Ele fez a construção à prestação e eles construíram o prédio que era até coberto de tabuinhas e depois para angariar dinheiro eles faziam bailes, festinhas. Depois construíram o prédio e foi a festa da cumeieira e o Kutz depois foi morar lá, primeiro sozinho e mais tarde veio a esposa dele. Esta casa eu me lembro bem, eu já era maiorzinho, tinha um palco e tinha as portas laterais, eles construíram os bancos e tinha mais alunos. No povoado a população era predominantemente ucraniana, os estrangeiros eram o agente da estação, na verdade era brasileiro, e tinha uma família de árabes que eram comerciantes que tinham filhos. Então o Kutz aprendia português com eles e o que ele aprendia, ele transmitia aos alunos, pois ele conhecia o latim, então para ele era mais fácil aprender o português. Então os filhos dos árabes falavam o ucraniano também. Tem uma coisa muito interessante, tinha uma família de pretos e tinham um filho chamado de Pedro e ele também estudava lá na escola e o professor fazia uns teatrinhos quando era uma data nacional ou outra data comemorativa e também declamavam poesia e este Pedro também recitava versos em ucraniano. (P.K.)

Pela dificuldade das sociedades-escola para manter com regularidade as escolas em funcionamento, em muitas comunidades solicitava-se às autoridades religiosas a vinda das congregações para assumir a educação nas colônias de imigrantes. Também a disputa de espaços entre religiosos e lideranças laicas (progressistas ou mesmo consideradas socialistas) propiciava a vinda de religiosos da Europa, para neutralizar as influências das lideranças laicas nas comunidades.

As escolas eram construídas nas comunidades étnicas logo após a sua fundação. Na década de 1920, ao se realizarem as inspeções escolares, esse fato surpreendia o inspetor de ensino:

De um lado e de outro dessas linhas, de distância em distância, se destacam as casas dos colonos, edificadas numa área de terreno que lhes foi ofertada pelo governo. Bem poucos brasileiros habitam esses lugares; os colonos são todos estrangeiros, principalmente poloneses e rutenos. Em todas essas linhas existem escolas públicas e particulares, localizadas quase sempre nas encruzilhadas. (RELATÓRIO DE GOVERNO, 1923, p. 55-56)

O espanto (ou admiração) do inspetor demonstra que na maioria das colônias de imigrantes, no Paraná, a escola era um dos principais elementos da paisagem. Nessas linhas por onde os inspetores fiscalizaram as escolas, a vida comunitária era quase indissociável da escola e da igreja.

Mas qual o entendimento das autoridades nacionais para o que seria uma escola étnica? Para as autoridades elas eram das seguintes maneiras:

- escolas dirigidas por estrangeiros, mesmo que a maioria dos professores fossem brasileiros e adotassem os programas oficiais de ensino;
- escolas mantidas por sociedades ou congregações religiosas estrangeiras, que recebiam algum auxílio do governo estrangeiro;
- escolas dirigidas por estrangeiros, com a maioria dos professores também estrangeiros, e que adotavam o programa oficial de ensino.

Muitos jovens de famílias descendentes de escravos tinham o primeiro contato com a língua portuguesa na escola. Esta era a segunda língua de muitos alunos, relata PK, que teve dificuldades em aprender a língua vernácula na escola:

Quando completei oito anos, em 1918, eu entrei para a escola pública de Mallet e foi meu primeiro contato com a língua portuguesa. Em ucraniano eu já sabia ler e escrever, pois minha mãe e minha irmã mais velha me ensinaram em casa o ucraniano. Eu tinha muita vontade de aprender, então minha irmã de noite me ensinava o português, eu aprendia a ler a cartilha, em língua portuguesa. Na escola as aulas eram praticamente individuais, a escola tinha uns 40 alunos e ali tinha primeiro, segundo e todos os anos juntos. [...] Quando eu fui ler pro professor, eu li a primeira página, depois mandou ler a segunda e a terceira, mas eu lia e não sabia o que estava lendo. Depois com o tempo eu tinha um problema que era o sotaque, aquilo me judiou bastante. Em Mallet eu fiz o primeiro e o segundo ano. No final de 1919, meu pai se mudou pra União da Vitória e lá eu entrei no grupo escolar, ali tinha quatro salas e o primário era composto de quatro anos, mas em período integral, oito horas de aula. Então o professor mandava um aluno ler em voz alta e se ele lia errado, o professor corrigia, que era para assimilar estas pronúncias. Inclusive tinha o ditado, que era mais para corrigir a ortografia. O professor ditava e os alunos escreviam e depois então ela corrigia. Era muito difícil a língua portuguesa. (P.K)

O relato acima demonstra a dificuldade do aluno em aprender a se expressar em língua portuguesa apenas na escola, pois já era alfabetizado em outra língua. Na maioria das famílias eslavas, a língua de origem era aprendida antes da língua nacional. Alguns só iriam ter contato com a língua vernácula na escola pública. As leituras em voz alta, os ditados e as correções eram uma prática usual na escola e então havia o esforço do professor em corrigir, repetir e ditar, tantas vezes quantas fosse necessário. O constrangimento se revelava ante a dificuldade de aprender a língua vernácula. Ao residir em uma cidade maior, P.K. revela que lá havia um grupo escolar, revelando maior organização do ensino público.

Em algumas colônias étnicas, as primeiras formas de organização escolar eram bastante precárias. Na ausência de professores com habilitação, os próprios colonos se organizavam e assumiam essa função. As escolas étnicas religiosas tinham melhor organização pedagógica, com continuidade de funcionamento:

No início o programa escolar era de dois anos. As irmãs alfabetizavam, ensinavam os elementos básicos da leitura e da escrita e os rudimentos de aritmética. Os alunos vindos das colônias apresentavam inteligência rude e capacidade lenta de aprendizagem, devido ao isolamento e pouca cultura das famílias. Alguns anos depois o programa passou para quatro anos. O currículo então passou a ser: língua polonesa, aritmética, história da Polônia, geografia geral, geografia da Polônia e religião. Ensinavam ainda

canto popular e religioso, educação física, história natural, desenho e religião. (SANGALI, 2007, p. 41)

Em terras brasileiras, as novas gerações de imigrantes precisavam aprender a língua portuguesa. Quando os jovens começavam a se relacionar com pessoas de fora da comunidade, principalmente “brasileiros”, aprendiam a língua nacional, e repassavam esse aprendizado aos irmãos menores. “Em casa só falava em ucraniano, português a gente não sabia. Depois que começou a ir pra escola, os meus irmãos mais velhos falavam entre eles e a gente escutava e foi assim, devagarinho, aprendendo.” (A.N). Os homens pelas lidas com o comércio necessitavam se expressar mais em língua nacional do que as mulheres, que em sua maioria permaneciam no âmbito do lar. Assim até hoje os sotaques são reveladores de que a língua nacional foi a segunda língua aprendida. Ainda hoje, para a geração mais velha, a falta de familiaridade com o português faz com que as palavras se misturem nas duas línguas. “Não falo bem, tem muita coisa que a gente troca, eu não falo correto” (A.N).

As crianças eram socializadas nos valores culturais do grupo e a língua nacional era usada cotidianamente. “Minha mãe se fôssemos falar com ela em português, ela não respondia (risos). As outras (irmãs) tiveram mais sorte, as irmãs mais novas.” (H.W) Quando perguntada qual o motivo da sorte, a resposta foi “porque ela não conseguiu ensinar polonês pra elas”. Certamente com a educação dos filhos mais novos, em muitas famílias já era percebida a necessidade do aprendizado e comunicação em língua nacional.

Ante as situações de constrangimento por não dominar a língua nacional, algumas famílias (raras) faziam a opção de não ensinar a língua de origem do grupo, para que os filhos aprendessem a língua nacional:

Ela casou com um homem polaco também, então a filha mais velha só falava em polaco em casa e quando foi pra escola ela sofreu demais, porque ela não entendia o que os professores falavam. Então, mamãe terminou com o polaco em casa. Só se falava o português. Mamãe teve seis filhas e daí ensinou o português para as outras filhas. Então a mais velha sofreu muito no colégio e a mamãe mudou, quando ela queria discutir alguma coisa, algum assunto com papai, ela falava em polaco. (P.S.)

Não entender a língua nacional no país em que se nasceu era uma situação comum nas comunidades étnicas no Brasil. Com a familiaridade de

comunicar-se em língua estrangeira, para alguns a língua nacional é que se tornou a segunda língua. Ante a situação de constrangimento de não compreender a língua nacional na escola, muitos alunos e professores não se entendiam. Como era o aprendizado desses alunos? Como era ser alfabetizado em uma língua (a nacional) que não se dominava? Só quem vivenciou essa experiência pode relatá-la. Diante disso, algumas famílias radicalizaram: não ensinaram mais a língua materna aos filhos.

Muitos entrevistados lembram que até 1938 o ensino era bilíngue. “No meu tempo já podia começar a aprender ucraniano e o português junto, então proibiram o ucraniano na escola... Mas, Deus me livre. Proibiram. Nem podia falar, nem rezar na igreja”. (A.N.) Não teriam os descendentes desses imigrantes negligenciado quanto ao aprendizado da língua nacional? Eles não teriam cogitado que o Estado pudesse tomar uma medida radical, como a nacionalização compulsória?

A transmissão da língua para as gerações mais novas acontecia no seio da família, mesma após a nacionalização compulsória. As mães e avós tiveram um papel muito importante, pois a língua é memória, é viva, é repleta de significados. Mesmo posteriormente à nacionalização, na década de 1950, as famílias eslavas ensinavam aos filhos a língua de origem do grupo:

Eu ensinei meus filhos a falar polonês. Até os quatro, cinco anos, a primeira filha só falava em polonês, daí tinha que ensinar o português, pra ela ir no jardim, no 1.º ano. Eu acho que o professor sofreu com ela, porque ela não entendia. [...] Tanto é que ela compreende tudo, mas não fala, fala alguma coisa (Z.S).

Atualmente, a vida no meio urbano, a dificuldade em estabelecer uma comunicação com outras pessoas nesse idioma, faz com que muitos esqueçam esse aprendizado. “O meu filho também ele fala alguma coisa em polonês [...]. Mas ele entende. A filha não entende nada porque naquela época já não tinha mais a escola polonesa.” (H.W) A dificuldade de manter de forma sistemática um aprendizado nessa língua e o uso da língua portuguesa em diversas situações sociais, atualmente, faz com que muitos jovens descendentes entendam a língua, mas tenham dificuldades para se expressar. “Os filhos falavam muito bem, mas agora estão esquecendo [...]. A minha filha mais velha escreve, lê em ucraniano muito bem.” (A.N) Assim, nas grandes cidades, alguns

espaços culturais como os clubes, ainda procuram manter elementos da identidade étnica.

Nas reuniões familiares, a tradição cultural do grupo era transmitida oralmente pelos mais velhos. “A gente cantava o hino polaco na casa da vovó, que morava na Campina da Siqueira, isto quando era criança, eu tinha uns oito ou nove anos e não sabia que era o hino polaco.” (P.S). Pierre Nora sinaliza que “a memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e sentido. Ela permanece [...] aberta à dialética da lembrança, esquecimento...” (NORA, 1984, p. 8).

Contar histórias, cantar as músicas, as lendas, era uma forma de transmitir às crianças o legado cultural, que também era ensinado pela escola nas aulas ministradas em língua estrangeira, nas cantigas e nas lições de história do país de origem. Os depoentes lembram que em casa, mesmo após 1938, continuaram a comunicar-se em língua estrangeira. “Sim, em casa sim. Tinha a minha avó que não sabia dizer nem uma ou duas palavras em brasileiro. Não falava nada.” (A.N)

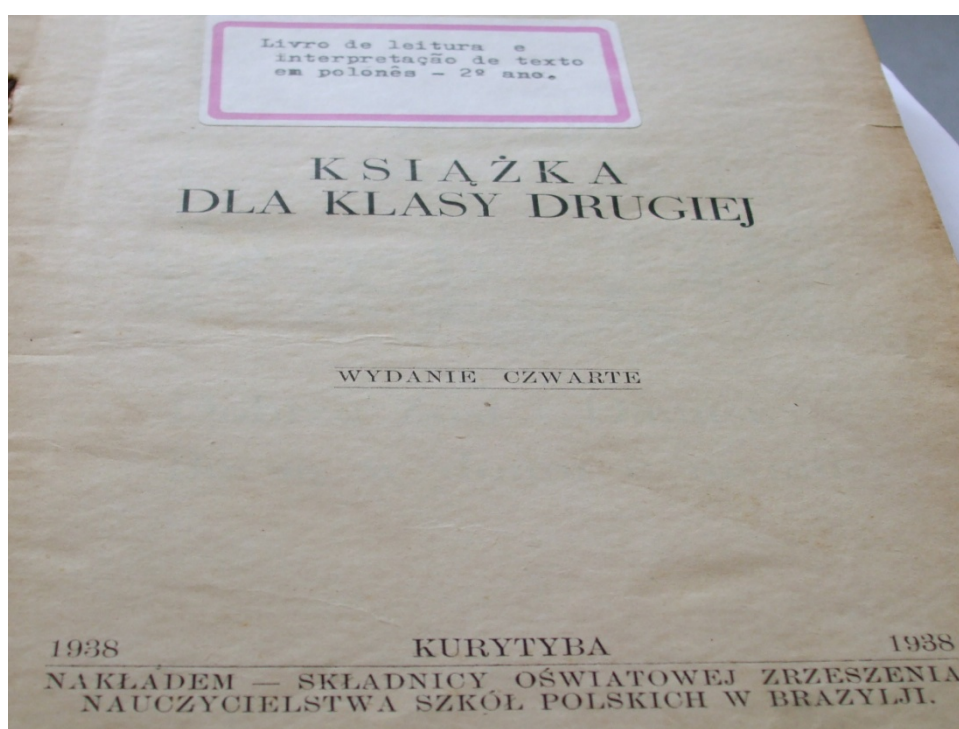
Para as famílias eslavas, os filhos deveriam estudar em uma escola étnica para aprenderem o legado cultural do grupo. “Nós éramos descendentes de poloneses, então queriam que nós aprendêssemos o polonês.” (H.W) Ainda se afirma que o ensino era bilíngüe, no horário da manhã aprendiam em polonês sobre a Polônia e no horário da tarde em “brasileiro” as lições sobre o Brasil. Em algumas colônias, havia escolas públicas, mas que raramente eram frequentadas pelos descendentes de imigrantes, pois queriam uma escola diferenciada da escola pública.

Muitas imigrantes eslavas vieram analfabetas para o Brasil, mas isso não impediu que estimulassem os filhos e filhas a estudar:

O avô sabia ler e escrever, a avó não [...]. O que ela sabia era assinar o nome. Ela era muito inteligente. Mamãe e as tias aprenderam a ler e escrever porque tinha um professor, que ele vinha pra Ponta Grossa e dava aulas pra mamãe e as irmãs. Então elas aprenderam ler e escrever tanto polonês como brasileiro. (H.W)

Na sequência, imagens de livro didático, de leitura e interpretação, adotado na Escola Santa Cândida e publicado em 1938. Este é um livro didático para a Segunda Classe, e estava na sua quarta edição, publicado pela

Associação Católica Oswiata. A partir de 1920, as associações de cultura étnica polonesa (Kultura, que era laica, e Oswiata, de orientação católica) começaram a produzir material didático para as escolas polonesas. Aprender a cultura de origem por meio da escola significa ter o domínio da leitura, escrita e interpretação dessa língua. As escolas étnicas, ao ensinarem na língua de origem do grupo, contribuíam para a manutenção da identidade étnica do grupo, uma vez que ensinavam canções e lições da pátria das gerações mais velhas.





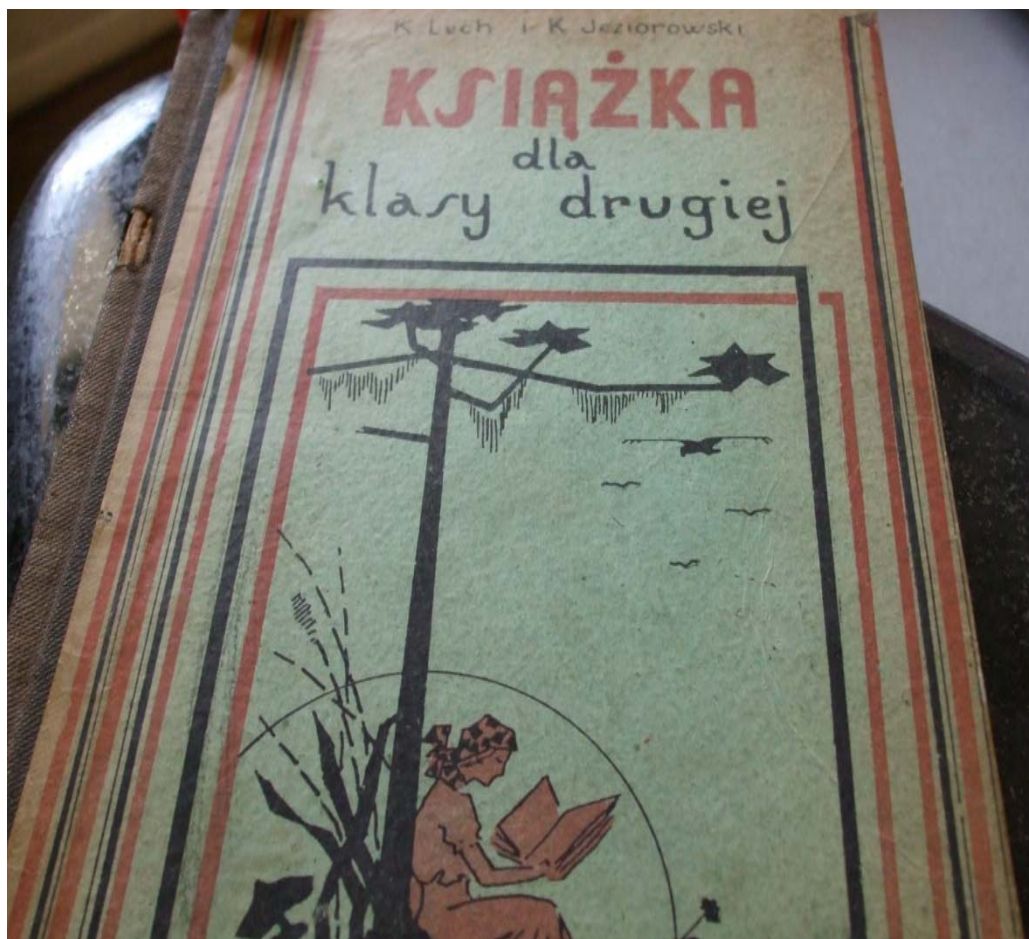


FIGURA 4 – LIVRO PARA A SEGUNDA CLASSE EM POLONÊS.

FONTE: Museu-escola do Colégio Estadual Santa Cândida de Curitiba (1938).

A Figura 4 traz a capa do livro usado pelos alunos da escola Santa Cândida de Curitiba, produzido pela Oswiata, em Curitiba. É um livro para a Segunda Classe. É a quarta edição, de 1938. A publicação era responsabilidade da Associação dos Professores das Escolas Polonesas no Brasil. Curiosamente, foi publicado em 1938, em Curitiba, após a nacionalização. Será que chegou a ser adotado na escola? Será que era um livro que só podia ser lido em casa, após a proibição de circulação de material didático em língua estrangeira? O fato de ser a quarta edição evidencia a sua boa aceitação. A Oswiata produzia outros livros didáticos, como a *Cartilha Elementarz*, escritos por Konstanty Lech.<sup>19</sup>

Além de aprender a escrever e ler, os alunos aprendiam os cálculos

<sup>19</sup> Konstanty Lech ou Constante Lech foi um professor e redator do jornal *Nasza Szkoła* ("Nossa Escola"), publicado pela Associação dos Professores das Escolas Polonesas no Brasil, Associação dos Círculos da Juventude Polonesa no Brasil e das Sociedades Culturais, de 1924 a 1935. Esse jornal tinha um suplemento denominado "Nasza Szkółka" ("Nossa Escolinha") que circulou no mesmo período e era destinado à infância e a juventude.

matemáticos em língua estrangeira, conforme Figura 5. Pode-se observar na imagem que nenhuma palavra no caderno do aluno identifica que era de uma escola situada no Brasil.

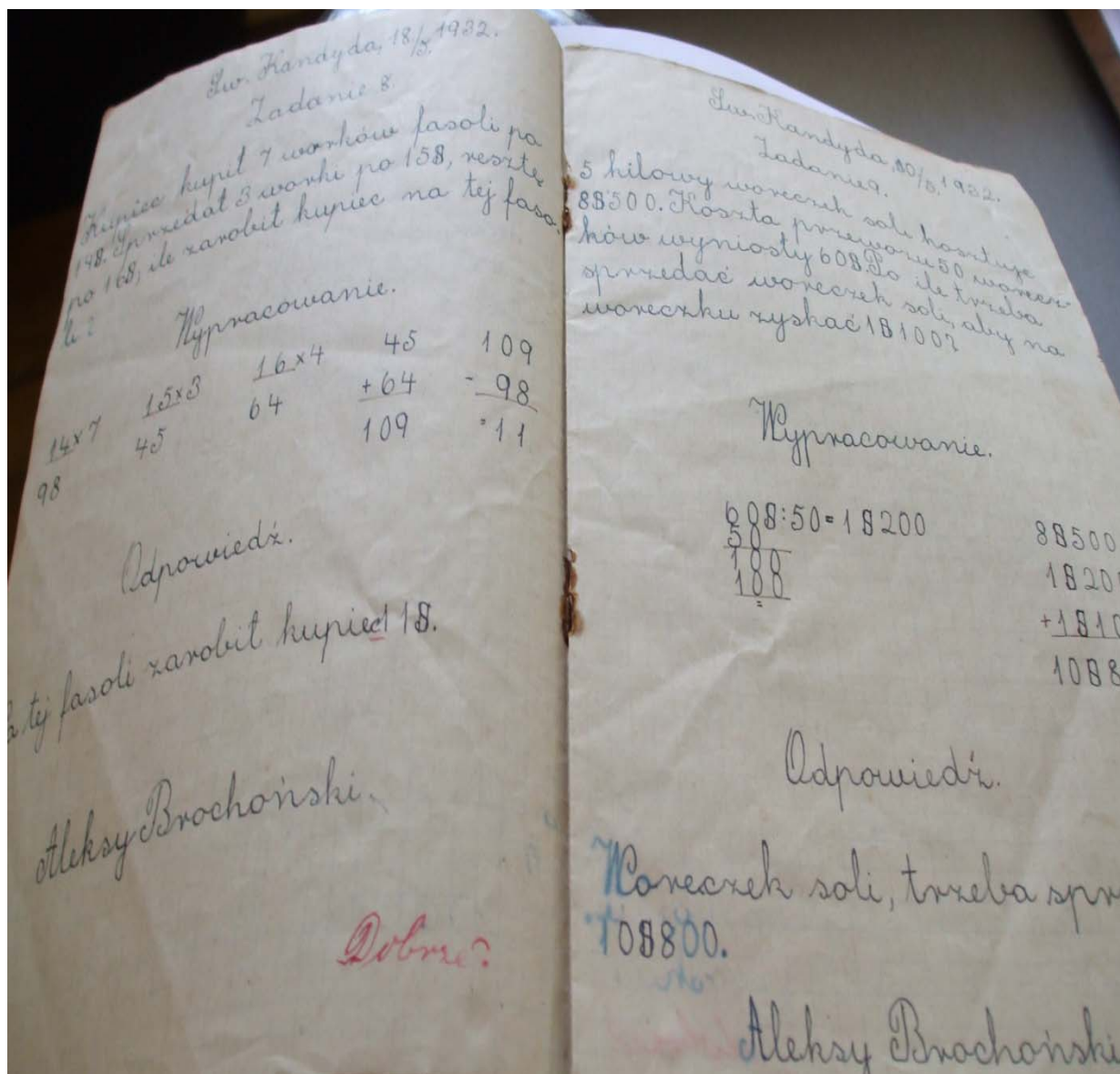


FIGURA 5 – CADERNO DE MATEMÁTICA EM POLONÊS.  
FONTE: Museu-escola Colégio Estadual Santa Cândida (1932).

Copiar as lições, treinar a letra e fazer caligrafia eram práticas da cultura escolar para disciplinar o corpo nas escolas públicas e privadas. O exercício de caligrafia era realizado de forma a se escrever a frase muitas vezes, até internalizar o sentido das palavras. A tradução da frase da Figura 6 é: “Quanto maior a angústia (o medo), tanto mais próxima é a ajuda de Deus!” Essa frase preencheu várias páginas do caderno do aluno, em 1935.

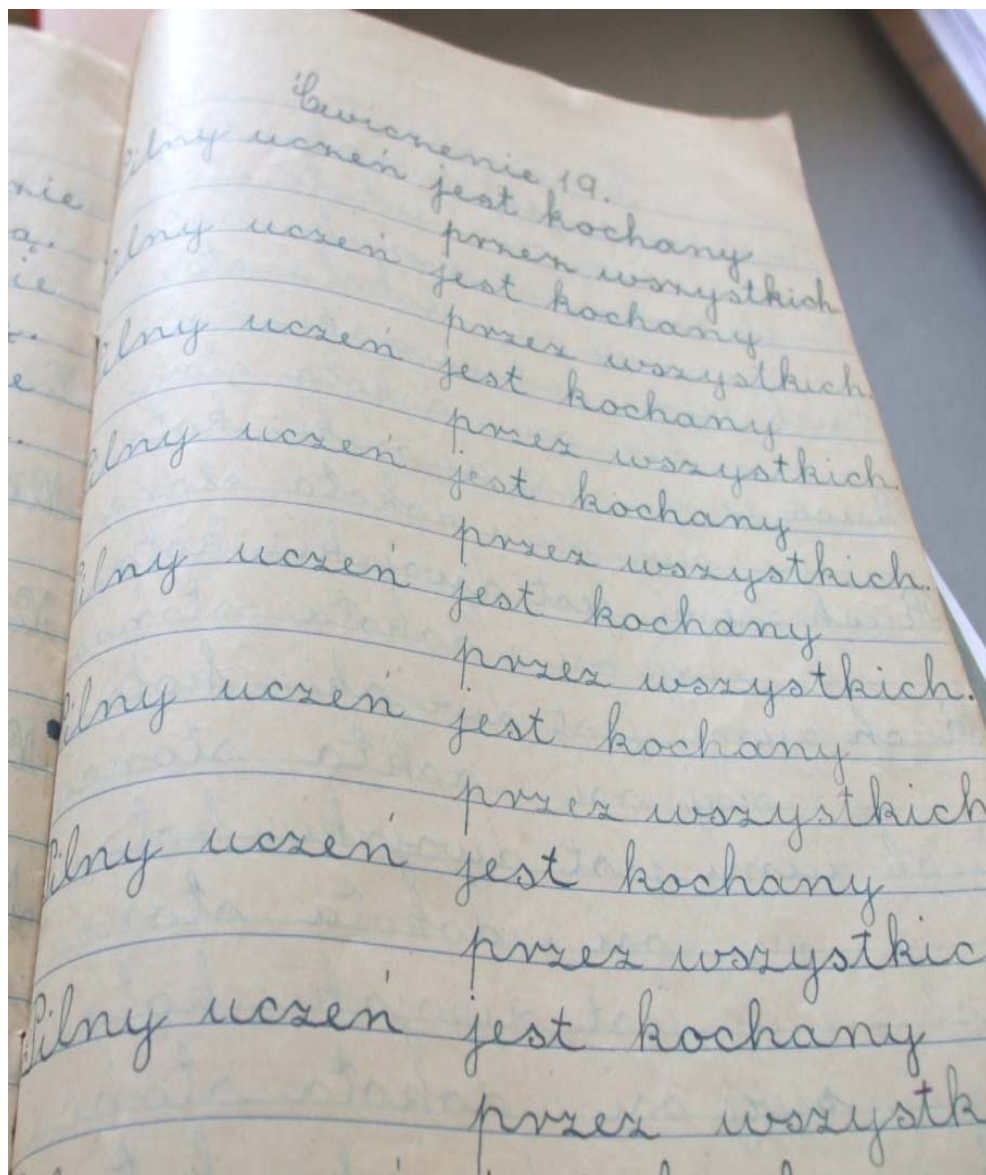


FIGURA 6 - CADERNO COM LIÇÃO DE CALIGRAFIA EM POLONÊS.  
FONTE: Museu-Escola do Colégio Santa Cândida de Curitiba (1935).

A caligrafia é uma atividade que treina e disciplina a mão para o exercício e também disciplina o corpo, por meio da repetição exaustiva do exercício. É a eficácia do movimento, repetido, controlado pelo professor. É o corpo que faz o movimento mecânico, repete o exercício imposto para tornar-se disciplinado e dócil (FOUCAULT, 1983).

As lições dos livros escolares são reveladoras das formas de pensar o mundo. Na lição da Figura 7,<sup>20</sup> reproduzida de um livro didático polonês, pode-

<sup>20</sup> Tradução feita pelo padre Lourenço Bienerski, em março de 2009:

**"MÃE**

Quem te embalava para o sono,  
Quando eras ainda pequenino?

se compreender a relação entre a criança e sua mãe. É a lição número 1 do livro do 2.º ano. Acima do título, há uma imagem (pequena) da mãe com um avental e seus filhos. A poesia adquire uma conotação moral, na forma como vê a mãe (aquela que cuida dos filhos, vela e zela por eles) e que merece da criança um profundo agradecimento. O livro é de 1938 e não se pode esquecer que nessa época era assim que a sociedade percebia as mulheres.

---

Quem te alimenta cada dia?  
Quem te costura os vestidos?

Quem te ensina a rezar?  
Quem é esta? Diga-me, criancinha?  
- A, é minha mãezinha,  
Que eu amo acima de tudo!

Se você leu as expressões *jeszcze*, *zyje*, *szyje*, *uczy*?  
Como se le as letras *sz*, *cz*, *z*? Não esqueça isso!  
Transcreva este versinho inteirinho e sublinhe no caderno todas as expressões, em que se encontra *sz*, *cz*, *z* (com ponto em cima).  
Escreva assim:  
**EXERCÍCIO PRIMEIRO**  
mãe  
*jeszcze* (sublinhado)etc.  
Para a frente escreva de maneira independente.



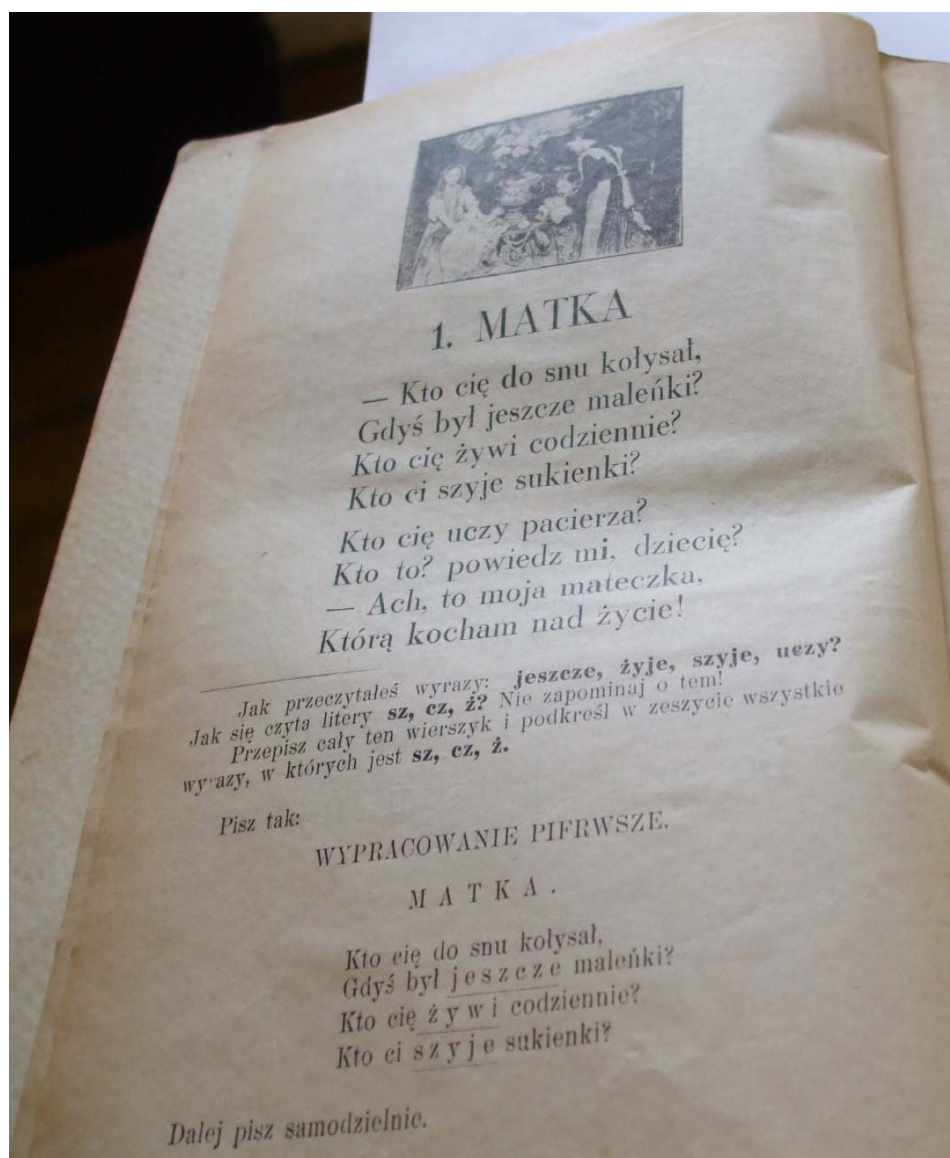


FIGURA 7 – LIVRO DE LEITURA EM LÍNGUA POLONESA.  
FONTE: Museu-escola do Colégio Santa Cândida (1938).

A Figura 7 é uma lição do livro de leitura e interpretação de texto, do 2.º ano, adotado na escola Santa Cândida, e publicado pela Oswiata, (Associação Católica) para as Escolas Polonesas no Brasil, em 1938.<sup>21</sup> Este livro, à semelhança de outras publicações da Igreja Católica (sem vinculação étnica) atribuía às mulheres o tratamento de mães devotadas, boas esposas, zelosas pelos seus filhos. Portanto, este material didático poderia ser usado em uma

<sup>21</sup> Este livro foi publicado em 1938, possivelmente nos meses que antecederam a nacionalização compulsória do governo Vargas. Este exemplar é parte do acervo do Museu-escola do Colégio Estadual Santa Cândida de Curitiba, possivelmente pertenceu a algum aluno e deve ter sido adquirido no início do ano. Com o Decreto 406 (maio 1938), foi proibida a circulação de livros didáticos em língua estrangeira nas escolas do país.

sala de aula de outra escola religiosa, sem vinculação étnica.<sup>22</sup>

Os depoimentos dos ex-alunos, que frequentaram a escola Abranches, nos anos de 1920 e 30, possibilitam entender melhor essa relação: “Aprendemos a rezar em polonês, e também matemática e português”; “tínhamos aulas em polonês e em brasileiro, e ainda lembro com saudades que antes de começar a aula cantava o Hino Nacional e o Hino à Bandeira e em seguida na sala nós rezávamos”; “Não começava as aulas sem oração”. Rezar e cantar os hinos nacionais são elementos muito interessantes para entender que a vinculação religiosa era muito presente e também a escola trazia elementos simbólicos de identidade nacional. Mas, por outro lado, ensinavam lições de geografia do Brasil, e ainda comemoravam a data maior da Polônia. “Aprendia sobre o Brasil, o tamanho, os rios, mas, tudo em polonês.” Nesta escola se comemorava “o dia 3 de maio, a festa de Emancipação da Polônia” (ARQUIVOS DO COLÉGIO VICENTINO SÃO JOSÉ DE CURITIBA, 2004). A segunda ou terceira geração mantém vivo o senso da “terra de origem” e os locais de origem não são mais a única fonte de identificação (HALL, 2003). Estes estudantes, descendentes de imigrantes, mantinham a memória da pátria de origem dos antepassados, que lhes era apresentada por meio dos ensinamentos na escola étnica. Identificavam-se estes alunos como poloneses nascidos no Brasil, estrangeiros em seu país de origem.

Os documentos dos arquivos escolares são reveladores da ação dos professores e alunos. Um indício de quem eram os alunos que frequentavam as escolas étnicas são os registros de matrícula. Nesses documentos, pode-se identificar além de nome, idade e sexo dos alunos, a sua nacionalidade. Como exemplo disso, o registro de matrícula de 1920 da escola Abranches de Curitiba é um livro impresso em língua portuguesa, com as colunas e linhas a serem preenchidas com os dados dos alunos. Os dados sobre os alunos eram nome, idade, nacionalidade, filiação, profissão dos pais e residência. Mas no item nacionalidade a totalidade da classe é identificada como polonesa. Assim, a própria escola reconhecia esses alunos como poloneses, apesar de muitos terem certamente nascido no Brasil. Esse reconhecimento era por uma identidade etnocultural (*jus sanguinis*) e não por local de nascimento. Ao

---

<sup>22</sup> Para entender mais sobre as representações das mulheres, ver o livro *Marias e Clotildes*, de Etelvina Trindade, ou os livros de Michelle Perrot.

mesmo tempo em que a escola adotava um livro de registro de matrícula segundo as exigências legais, continuava se identificando e identificando os alunos como poloneses. Portanto, cabia ao Estado a fiscalização, mas à escola o sentido atribuído ao documento. Podem-se pensar várias hipóteses para essa situação. Uma delas seria a naturalidade da escola em atribuir a nacionalidade polonesa aos alunos. Outra poderia ser a falta de familiaridade e cuidado ao preencher o documento oficial. Ou quem sabe até a atribuição da identidade étnica em vez da identidade política.

Em um dos seus relatórios o inspetor Martinez, nos anos de 1920, afirmava que a impressão era de estar na Polônia e não no Brasil. Como esses alunos com sete, oito, dez anos de idade iriam se sentir brasileiros se falavam polonês em casa, frequentavam uma escola étnica que ensinava os elementos simbólicos da pátria de origem dos antepassados, tinham livros didáticos escritos em língua polonesa, eram considerados como poloneses nos registros de matrícula da escola?

Nas escolas étnicas, os elementos simbólicos como a bandeira da pátria de origem e o estandarte estavam inseridos na vida escolar, como se pode observar na fotografia a seguir, dos anos 1930. A fotografia eternizou o momento de reunir professoras e alunos no pátio. Os alunos tinham a aparência saudável, as roupas estavam asseadas, todos estavam uniformizados, os corpos estavam rígidos, com as mãos sobre os joelhos, e acompanhados das religiosas. Chama a atenção que os meninos em pé seguram o estandarte com o símbolo da Polônia.



FIGURA 8 – ESCOLA RELIGIOSA POLONESA DE PONTA GROSSA.  
 FONTE: Arquivos da Congregação da Sagrada Família (1930).

A Figura 8 é uma fotografia da escola étnica religiosa da Congregação da Sagrada Família, na localidade de Ronda, em Ponta Grossa, em 1930. Pode ser observados os alunos uniformizados, meninas com saia e blusa de marinheiro, gravata, chapéu na cabeça e ao fundo a bandeira e o estandarte com o símbolo da Polônia.

As fontes de pesquisa identificam a língua de origem do grupo como elemento de inclusão étnica por excelência (BARTH, 1969). A língua estrangeira era ensinada juntamente com outros elementos de identificação étnica: a história comum do grupo e o hino do país de origem. Os alunos aprendiam em português “a parte do Brasil e em polonês a parte da Polônia. Aprendiam também os hinos da Polônia, a história da Polônia” (H.W).

Assim, ao se identificar como escola étnica, a escola se diferenciava das escolas públicas e atendia aos interesses dessas comunidades, tratando-se de uma escola diferenciada. A língua materna era o elemento essencial de manutenção da identidade étnica, pois ela expressa a cultura e as formas de ver o mundo. Portanto, deixar de usar a língua materna do grupo significava perder a identidade étnica, tornando-se um “brasileiro”. A língua não se perde



na diáspora, sendo ressignificada e podendo ser considerada um elemento importante na manutenção da identidade étnica.<sup>23</sup>

### 1.3.1. Anos 1920: Igreja, Consulado, Associações e a Educação nas Escolas Étnicas

As divergências internas nas comunidades étnicas evidenciam-se com a criação de associações culturais e de lazer, apoiadas pela Igreja ou laicas,<sup>24</sup> reforçando o associativismo. Esses grupos organizados lutavam pelo apoio das comunidades, fundavam jornais e escolas. Na década de 1920, intensificaram as ações na educação, com cursos para professores e produção de material didático. Como exemplo, pode-se citar a Associação Oswiata, da Congregação Vicentina, que no Paraná publicava o jornal *Lud*, possuía uma gráfica para impressão de livros didáticos e religiosos, fundou um seminário para formação de professores e religiosos e também cursos de qualificação de professores das escolas polonesas.<sup>25</sup> Mais que um apoio às comunidades étnicas, essas associações disputavam os espaços de educação, lazer e auxílio mútuo.

Divergências dividiam certas comunidades entre os que apoiavam os religiosos e os que apoiavam os intelectuais ou lideranças laicas. Ainda nos anos 1920, entrou em cena o Consulado da Polônia, que em muitas situações aliava-se aos grupos laicos na fundação de escolas. Também pagava professores vindos da Polônia, e estimulou o reavivamento do nacionalismo polonês desde os anos 1920 até 1938. Os professores vindos da Polônia deveriam dar novo alento cultural às comunidades étnicas e com sua

<sup>23</sup> A manutenção da língua materna e a adoção da língua nacional foram analisadas por autores que estudam as migrações no Brasil, como Rambo (1994), Seyferth (1974; 1981), Willems (1980), Wachowicz (1970), Muller (1994) Kreutz (1991) e Cunha (1986).

<sup>24</sup> Os anos 1920 e 30 foram tempos de grandes debates no campo da educação entre os que defendiam o ensino religioso ou não. No Paraná, para exemplificar, a Igreja Católica e os intelectuais anticlericais travaram longos embates no campo educacional. Também nos anos 1920, foi criada a Academia Paranaense de Letras, vinculada aos intelectuais do movimento simbolista, e nessa mesma década um grupo de intelectuais católicos fundou o Círculo de Estudos Bandeirantes. Mesmo que não estivessem diretamente envolvidas nessa discussão, as escolas étnicas também se transformaram em campos de disputa de poder entre a Igreja e intelectuais sem vinculação religiosa, o que se refletiu nas escolas.

<sup>25</sup> Conforme já foi abordado, as comunidades étnicas polonesa passaram pela influência dos processos de romanização da Igreja Católica nas áreas de imigração, incluindo o Brasil (após a Proclamação da República), e então passaram a disputar os espaços de saúde, assistência médica, amparo à velhice e assistência religiosa. Nas comunidades étnicas ucranianas também havia a disputa entre os grupos laicos e religiosos, mas a Igreja Ucraniana não passou pelo processo de romanização.

qualificação e formação pedagógica imprimir novo padrão de qualidade às escolas, com o apoio das sociedades na fundação dos ginásios étnicos poloneses. Após o término da Primeira Guerra Mundial, a Polônia tornou-se novamente um país livre e independente, fato que reavivou um nacionalismo polonês no Brasil. Também houve a intensificação das ações das associações Kultura e Oswiata no campo da educação.

Enquanto as comunidades étnicas polonesas reacendiam o sentimento de polonidade, durante a Primeira Guerra Mundial a imprensa regional e nacional denunciava a influência estrangeira na educação. No Paraná, esse clamor transformou-se em uma primeira tentativa de nacionalização, no Código de Ensino de 1919 e nas leis de 1922, que determinavam enfaticamente que todas as escolas deviam ensinar em língua nacional. Nesse momento houve uma grande tensão entre os interesses públicos contra a “desnacionalização da infância” nas escolas étnicas e a reafirmação dos valores culturais nas comunidades e escolas de imigrantes.

Os anos 1920 caracterizam-se pela intensificação das ações do governo do Paraná pela nacionalização das escolas étnicas. Como reação, as associações étnicas e a Igreja fortaleceram o seu sistema de organização na disputa dos espaços. O espaço da educação era disputado pelo governo do Estado, que objetivava a nacionalização; as associações comunitárias (algumas delas aliadas do recém-formado Consulado da Polônia), que queriam manter as escolas étnicas laicas; e a Igreja, que lutava pela manutenção das escolas étnicas religiosas. Exceto o governo estadual, os demais atores sociais criaram formas de fazer, no sentido apresentado por Certeau, para atender à legislação e ao mesmo tempo a burlar para manter a identidade étnica.

Ainda nos anos 1920, as associações culturais e escolares e a Igreja (Católica e Ucraniana) organizaram-se em associações regionais e nacionais, para intensificar o trabalho junto às escolas étnicas. Como exemplo, pode-se citar que na década de 1920 foi fundada a União dos Democratas Poloneses, que posteriormente passou a se denominar União da Sociedade Kultura (ou Cultura) e receber o apoio do Consulado Polonês em Curitiba. Essa organização centralizava todas as sociedades-escola polonesas, produzia material didático, promovia cursos de aperfeiçoamento para os professores, lutava por melhoria salarial e disponibilizava livros nas bibliotecas das

associações.

Os professores das escolas polonesas também se organizaram e ainda na década de 1920 fundaram a União dos Professores Poloneses no Paraná (uma continuidade da União dos Professores Poloneses no Brasil), objetivando principalmente melhoria salarial, melhoria das condições de trabalho e criação de uma aposentadoria para os professores.

Como reação, a Igreja Católica fundou a União das Escolas Católicas do Paraná – a Oswiata, que se expressava por meio do jornal *Lud* e do semanário *Pryjacieł Rodziny*. Para diminuir o efeito da Kultura nas comunidades, a Oswiata intensificava suas ações educacionais e religiosas. Após a criação da Associação Oswiata, também nos anos 1920, muitos religiosos exerceram o magistério nas escolas étnicas polonesas e também produziram livros didáticos, como foi o caso do padre Góral, muito considerado como professor e como sacerdote. Essa associação fundou a Associação da Juventude Católica Polonesa no Brasil – a BURSA –, juntamente com os padres vicentinos, objetivando a formação de jovens para compor os quadros de professores e religiosos. A Oswiata lutava para que o ensino religioso fosse ministrado nas escolas étnicas e, em nível nacional, para que houvesse ensino religioso nas escolas públicas. O ensino religioso nas escolas não era uma questão apenas das comunidades étnicas, era um embate nacional que também se manifestava nas comunidades eslavas do Paraná.

A Oswiata entendia que a União dos Professores Poloneses no Paraná (Kultura) era uma entidade de perfil anticlerical e portanto deveria a Oswiata intensificar suas ações nas comunidades polonesas. Para o clero, a Kultura não poderia congregar todas as sociedades-escola justificando que seus “dirigentes estão apoiados na irreligião, no socialismo e no ateísmo” e portanto deveriam ser “combatidos” (WACHOWSKI, 1970, p. 50).

Tornavam-se públicas as divergências e tensões entre as congregações religiosas e as associações laicas na área da educação, não somente nas escolas étnicas mas também na educação no Brasil e no Paraná.<sup>26</sup> As

---

<sup>26</sup> Miguel (1997) apresenta a informação de que em 1922 a diocese de Curitiba contava com seis colégios masculinos, 35 femininos e um Seminário Diocesano. Eram números que não podem ser desprezados na sua atuação quanto a formação da juventude. Deve-se também considerar que as Congregações Religiosas que estiveram envolvidas com a educação alcançavam todo o estado do Paraná.

divergências ideológicas nas colônias polonesas dividiam os moradores entre os que apoiavam uma entidade ou outra. Essas duas formas de organização com diferenças ideológicas conseguiram fundar escolas nos lugares mais longínquos, promoveram cursos de atualização e aperfeiçoamento para os professores (nas férias). E não há registro, nas fontes, de que o governo estadual também tenha se empenhado em fundar escolas públicas na mesma proporção que as associações Kultura e Oswiata (GLUCHOWSKI, 2005).

Essas duas organizações publicaram vários livros didáticos para os professores, podendo ser citados *Primeiras leituras após a cartilha*, de Konrad Jezuiorowski; *Aritmética para a escola primária*, de Francisco Hanas; *Gramática elementar da língua polonesa*; *Gramática da língua portuguesa*; *Gramática polonesa e exercícios linguísticos*; *Hinos patrióticos poloneses*; *Dicionário polono-português* e *Dicionário português-polonês*; *Influência da língua portuguesa nos colonos poloneses no Brasil*; *Dicionário português-polonês do colono polonês no Brasil*; *Constituição dos Estados Unidos do Brasil* em polonês e outros (WACHOWICZ, 1970; GLUCHOWSKI, 2005). Esses livros didáticos revelam a necessidade de instrumentalizar os professores. A impressão da Constituição Brasileira em língua polonesa é intrigante, mas ao mesmo tempo instigante, pois possibilitava a todos o conhecimento de seus direitos e deveres na língua com que tinham familiaridade.

A literatura era uma maneira de manter contato com a língua de origem, ensinar as lendas e tradições às gerações que nasceram no Brasil. Como exemplo disso pode-se citar que na biblioteca da escola de Marechal Mallet havia um acervo de mais de mil volumes, que eram emprestados à comunidade. Também a Kultura e a Oswiata criaram um sistema de bibliotecas ambulantes, cuja literatura circulava entre os moradores das colônias. Aos domingos, quando iam à missa, também emprestavam e devolviam livros. Estes eram lidos à noite, em família, ou como lazer nos domingos à tarde. Muitos desses livros eram editados na Polônia, o que aproximava os jovens descendentes nascidos no Brasil da cultura polonesa (GLUCHOWSKI, 2005). HW, que estudou em uma sociedade-escola, ainda lembra da biblioteca e diz: “Tinha a biblioteca polonesa. Esses livros podiam ser levados pra casa, emprestados.” (H.W) Durante o Estado Novo, o acervo das bibliotecas das

escolas étnicas foi distribuído entre os sócios, para evitar o seu confisco pelas autoridades policiais. Dessa maneira, a circulação da leitura em língua materna continuou a existir, mas no interior dos lares.<sup>27</sup>

A quantidade de escolas étnicas polonesas no Brasil, com o apoio da Associação Oswiata ou da Kultura, em 1924, era significativo: havia um total de 145 escolas. Destas, 60 pertenciam à Kultura; 49, à Oswiata; 38 eram escolas isoladas e 10 estavam inativas. Os alunos que frequentavam essas escolas eram 5.988 de descendência polonesa e 242 de outras nacionalidades.

No Paraná, nesse mesmo ano, havia um total de 79 escolas polonesas, totalizando 3.623 alunos matriculados. Destas escolas, 36 pertenciam à Kultura; 32, à Oswiata; 11 eram escolas isoladas e 7 estavam inativas (GLUCHOWSKI, 2005).

Os dados permitem identificar que a Kultura tinha maior influência nas comunidades e sua abrangência era maior que a da Oswiata. As escolas isoladas não tinham uma relação com essas associações, e às vezes era somente uma sala de aula que funcionava de forma precária. As escolas inativas eram escolas comunitárias que, não conseguindo se manter, foram fechadas.

A criação de um ginásio com identidade étnica era o sonho das associações laicas e da Igreja Católica. A Kultura apoiava o Ginásio Nicolau Copérnico, de Mallet, e o Ginásio Henrique Sienkiewicz, de Curitiba, que deveriam formar professores para atuar nas escolas polonesas. As sociedades Tadeu Kosciusko e José Pilzudski, de Curitiba criaram seus próprios ginásios, independentes da Oswiata ou da Kultura, mas eles tiveram vida curta pela concorrência com as escolas públicas e também pela desorganização das instituições mantenedoras. As fontes permitem inferir a hipótese de que as famílias polonesas objetivavam a escola de ensino primário ensinando os valores da cultura étnica, enquanto um curso ginásial deveria ter outros objetivos. Então, muitas famílias polonesas mandavam seus filhos frequentar o curso ginásial público.

---

<sup>27</sup> O Decreto-lei Federal 4.166 (11 mar. 1942) estabelecia o confisco dos bens de estrangeiros ou descendentes de alemães, italianos e japoneses suspeitos de envolvimento em atividades consideradas subversivas ou antipatrióticas. Assim, foram apreendidos ou confiscados muitos livros, automóveis, rádios e outros bens pertencentes aos imigrantes dessas etnias durante a Segunda Guerra Mundial.

À semelhança das comunidades polonesas, nas ucranianas também havia divergências entre a Igreja Ucraniana (principalmente os padres basilianos) e as lideranças laicas e/ou associações. Assim se polarizava a criação de jornais e escolas, que eram espaços de formação e informação das comunidades, revelando as divergências que, já existentes na Ucrânia, os grupos trouxeram como bagagem para o Paraná. As lideranças laicas eram consideradas progressistas e disputavam espaço nas comunidades com a Igreja Ucraniana. “Com a vinda desses novos migrantes, estavam dadas as condições para que se reproduzisse no Brasil a disputa entre o clero e a *intelligentsia* que ocorreu na Galícia.” (GUÉRIOS, 2007, p. 203-07). A educação (ou *prosvita*, “iluminação”) era um campo em disputa pelos religiosos e pelas associações laicas. As congregações religiosas encontravam nas escolas um espaço para ministrar os ensinamentos religiosos, enquanto as associações se interessavam por um ensino laico aos filhos dos colonos. Mesmo com diferentes orientações e interesses, ambas as vertentes ensinavam na língua de origem do grupo e principalmente, com os caracteres do alfabeto cirílico, diferente do alfabeto latino. A Igreja interessava-se pela educação e também por formar os jovens dentro das regras da Igreja e da regulação da conduta moral religiosa desses jovens (ZINCO, 1960).

Em 1913, foi fundada a Chkilnei Soius (União Escolar) pelos imigrantes ucranianos, objetivando ampliar o número de escolas (BORUSZENKO, 1995). Posteriormente, em 1922, intensificando as ações junto à comunidade, foi fundada a União Ucrânia no Brasil (UUB), de orientação laica. No Paraná, a UUB teve grande atuação na comunidade ucraniana de União da Vitória. Segundo relata Kutzma (s/d), também naquele mesmo ano foi fundada a Sociedade da Comunidade Ucraniana, que uniu-se à Igreja Ucraniana para fundar a gráfica que editou o jornal *O Lavrador Ucraniano*. Nessa gráfica, também foram impressos livros religiosos, de poesia, bandura, dicionários e livros em língua portuguesa. Mas essa parceria da Igreja com a Sociedade durou pouco. As divergências ideológicas tornaram a união insuportável e então elas se separaram. Os padres não concordavam com os rumos dos textos e editoriais de *O Lavrador Ucraniano*, abriram a sua própria gráfica, muito ligada aos padres basilianos, e passaram a editar o jornal *Pracia* (que circula até hoje).

Muitos intelectuais vindos da Ucrânia atuavam em atividades educativas e culturais no interior do Paraná, defendendo a escola laica, dando grande impulso à UUB, e posteriormente foram docentes no ginásio fundado pela comunidade em União da Vitória. A União Ucraniana do Brasil (UUB) fundou em União da Vitória um ginásio que funcionou de 1926 a 1928, objetivando formar a juventude ucraniana, com aulas ministradas em língua nacional. Por problemas burocráticos, esse ginásio teve vida muito breve, gerando frustração nessa comunidade étnica. Nesse ginásio, o

ensino era em português. Inclusive adotou o programa do Colégio Dom Pedro II, do Rio de Janeiro, naquela época cada colégio fazia seu programa. Um ano ficou ali e eles buscavam o reconhecimento, mas já estava em vias de conclusão um prédio em Porto União. Depois uma família doou um terreno em Porto União e foi construído um prédio de alvenaria de três pavimentos e daí o ginásio se mudou pra lá e talvez as autoridades catarinenses conseguissem o reconhecimento, mas também não conseguiram e o ginásio durou até 1928 e se encerrou. Neste ínterim, houve desistência, matrículas, trocas de professores. Os filhos das famílias mais abastadas foram estudar na capital e os outros ficaram lá. Ficaram frustrados, inclusive eu. (KUTMA, s/d)

Nesse ginásio, muitos professores pertenciam a UUB. O idioma ucraniano era facultativo, havia aulas de história do Brasil, história universal e língua portuguesa, que eram ministradas pelo professor Brito (também diretor do Grupo Escolar de União da Vitória), e ainda se aprendia geografia, francês, aritmética e contabilidade, além de história da Ucrânia (KUTMA, s/d). Esse ginásio foi criado com o programa do Colégio Dom Pedro II (que era a referência nacional em educação ginasial), mas atendia à especificidade da comunidade, ao mesmo tempo atendendo à legislação paranaense, que exigia um professor “brasileiro” para as aulas de língua nacional.

Esse ginásio étnico teve uma vida muito efêmera e a comunidade ucraniana só teve outra escola com nível ginasial em 1935, com a fundação do seminário dos padres basilianos, em Prudentópolis. Neste, as lições eram ministradas na língua ucraniana e também se estudava a língua grega, história e geografia daquele país. Este seminário foi importante espaço de manutenção da identidade étnica ucraniana pela vinculação entre Igreja, jornal e comunidade. Na disputa pela educação ginasial, os padres basilianos saíram vitoriosos, pois o seminário existe até hoje e formava os jovens que seguiam ou

não a carreira religiosa.

### 1.3.2 Escolas étnicas religiosas e laicas: semelhanças e diferenças na experiência educacional

As escolas étnicas eslavas existiam independentemente da esfera do estado. Passavam a ter algum vínculo com o governo (federal ou estadual) quando solicitavam a subvenção escolar, mas no caso contrário, não. Após 1920, o governo estadual passou a impor os conteúdos escolares e os livros didáticos, exercendo seu poder, na tentativa de homogeneizar as escolas primárias. À semelhança das escolas públicas brasileiras, em algumas escolas étnicas eslavas, das comunidades mais pobres, também havia a precariedade de mobiliário, material didático e falta de qualificação dos professores.

Muitas sociedades-escola foram experiências escolares sem muita continuidade. O objetivo primeiro era “ensinar a ler, escrever, e as quatro operações” (ZINCO, 1960, p. 14). A situação de precariedade de muitas dessas escolas foi registrada pelo Consulado Polonês de Curitiba, nos anos 1920:<sup>28</sup>

Essas escolas mantidas por diversas sociedades [...] não existia nenhum programa, de modo que nessas condições não se podia falar em uniformizá-las, as escolas quase não possuíam manuais. [...] Não existia nenhum outro material didático. (GLUCHOWSKI, 2005 p. 176)

Em 1937, o Censo Escolar da Imigração Polonesa no Brasil registrou que havia 167 escolas polonesas no Paraná, 31 delas fechadas por falta de professores. Certamente não se pode generalizar a situação relatada por Gluchowski para todas as escolas étnicas eslavas, visto que existiram escolas étnicas que, mesmo nos anos de 1920, tinham tradição escolar.

Nas localidades menores, as escolas atendiam aos jovens em idade escolar muitas vezes em uma classe multisseriada. A.N. que estudou na Colônia Marcelino, relata como era a organização do trabalho da professora: “Era tudo junto numa mesma sala. Começava assim: os que não sabiam nem desenhar uma letra; depois já tinha a 1.<sup>a</sup>, a 2.<sup>a</sup>, a 3.<sup>a</sup> até a 4.<sup>a</sup> série, tudo junto, numa sala só, com uma professora.” (A.N) Cabe uma ressalva: as escolas

<sup>28</sup> Gluchowski foi cônsul polonês em Curitiba e publicou livro sobre a situação das escolas étnicas polonesas nos anos 1920.



multisseriadas não eram uma realidade somente das escolas étnicas mas também das escolas públicas.<sup>29</sup> Atentos a essa precariedade das escolas polonesas no Brasil, em 1890, em Lvov (Polônia) foi criado junto à Sociedade Comercial e Geográfica Polonesa o Departamento de Educação, que deveria dar apoio às escolas (polonesas) aqui no Brasil, fornecendo professores, material didático e livros. “Em 1900, o estado das escolas polonesas em Curitiba era deplorável. Para os 2.500 poloneses que então se contavam na capital do Paraná, havia na escola do Bielski 40 alunos e na escola de Berezowski e Krokowski 25 alunos.” (GLUCHOWSKI, 2005) As fontes não permitem esclarecer por que razões muitos jovens e crianças em idade escolar não frequentavam a escola étnica. Estariam talvez matriculados nas escolas públicas? Por vezes, as famílias eslavas preferiam matricular seus filhos em escolas públicas pela facilidade de acesso. P.S. relata que estudou o primeiro ano na escola polonesa da Congregação da Sagrada Família, e depois a família a matriculou na Escola Estadual Tiradentes, em Curitiba. Nesse sentido, a qualidade das escolas públicas e sua localização, sua gratuidade, eram fatores que faziam muitas famílias eslavas optarem por elas.

Apesar dos esforços comunitários, nas primeiras décadas do século XX muitas sociedades-escola eram precárias, cada escola tinha uma organização pedagógica própria (apesar das prescrições legais), faltavam materiais didáticos, o mobiliário era precário, livros de orações se transformavam em cartilhas, a condições higiênicas totalmente inadequadas:<sup>30</sup>

Não havia luxo e tudo era muito simples “o professor escrevia letras bem grandes no quadro-negro, o qual ele mesmo havia feito de tábuas pintando-as de preto. As crianças copiavam-nas em pequenas lousas, que carregavam em seus ‘bocós’, para estudá-las em casa.” (WACHOWICZ, 1970, p. 25)

<sup>29</sup> Também em Curitiba houve várias experiências escolares da comunidade polonesa sem muito sucesso. A primeira escola polonesa foi criada em 1892, dirigida pelo senhor Krakowski, que era polonês, e teve curta duração. Em 1896, foi fundada a Escola Santa Edviges, por Jacolik, com o apoio do padre Slupek, secretário da Cúria. No ano de 1897, foram fundadas duas escolas: uma na Sociedade Tadeu Kosciusko e também a escola particular Adam Mickiewicz, dirigida por Sigismundo Hiolski. Outras escolas foram fundadas na mesma época em Ponta Grossa, Lucena, Rio Claro, Água Branca, Colônia Muricy, e também as escolas que funcionavam na sociedade, como as de Lucena, na Sociedade Tadeu Kosciusko; em São Mateus, na Sociedade Casimiro Pulaski; e em Rio Claro, na Sociedade Bartsz Glowacki. Todas tiveram vida efêmera.

<sup>30</sup> Há de se considerar que as escolas públicas paranaenses também viviam em situação de precariedade de material escolar, mobiliário, falta de professores, como demonstram os relatórios de governo e as correspondências oficiais, nas primeiras décadas do século XX.

Eram as condições possíveis para o espaço escolar, longe dos preceitos de ergonomia, luminosidade e higiene. O relatório do inspetor geral de Ensino, de 1923, denunciava a precariedade de funcionamento de algumas escolas étnicas no interior do Paraná: “a sala de aula é imprópria, o mobiliário reduz-se a dois bancos e uma mesa grande. O professor é um bom agricultor, mas mau professor.” (RELATÓRIO DE GOVERNO, 1923, p. 55)

Apesar da necessidade de educação dos filhos, o magistério nas escolas étnicas era pouco remunerado. Era uma situação paradoxal:

Todo aquele que sabe como é pouco lucrativo, sob o aspecto material, o trabalho do professor nas colônias, e com quantas dificuldades muitas vezes precisa lutar ali o mestre para poder de alguma maneira dirigir uma escola, tem involuntariamente um sentimento de sincero reconhecimento para com essas pessoas que, afastadas do mundo e da civilização, condenadas à penúria (que muitas vezes beira a miséria), à falta de companhia adequada, à falta de livros, revistas e quaisquer diversões culturais, dedicam-se com entusiasmo ao trabalho pelo bem do nosso povo, organizando-o, despertando nele o espírito cívico e dando-lhe aquilo que mais falta: a educação. (GLUCHOWSKI, 2005, p. 167)

Muitas dessas escolas receberam nomes de vultos da história da Polônia ou dísticos referentes a ela, em uma referência de identificação étnica. Ruy Wachowicz (1970) traz contribuições para se compreender as condições de existência de algumas sociedades-escola:

Em algumas, para não pagar em dinheiro ao professor, os moradores plantavam, no terreno da sociedade, ou mesmo alugado, de um ou dois alqueires, milho, ou qualquer outro cereal para o professor; davam-lhe ainda um ou dois suínos, os quais o professor teria que engordar para obter gordura. [...] As aulas eram simples. [...] as crianças andavam por vezes com as costas doloridas, como também pelos castigos dos pais, ou do áspero e rude pedagogo. Manuais didáticos, não os havia, nenhum. Utilizavam-se, pois, livros de orações e algum almanaque. (WACHOWICZ, 1970, p. 25)

O relato acima permite algumas indagações. Por que algumas famílias não queriam pagar o professor em dinheiro? A circulação de gêneros alimentícios era maior do que a do papel-moeda nessas colônias? Por que não solicitavam ao governo (estadual ou federal) a subvenção escolar? É importante lembrar que a situação de pagamento ao professor em gêneros alimentícios não pode ser generalizada para todas as escolas étnicas, não se pode desconsiderar que havia a subvenção escolar para custear o pagamento

do professor em muitas delas.<sup>31</sup> As escolas particulares podiam ser subvencionadas pelo governo estadual ou federal em lugares onde inexisteriam escolas públicas.<sup>32</sup> Em algumas colônias de imigrantes, só existiam escolas particulares e a subvenção solicitada do governo era para o pagamento do professor.<sup>33</sup> A contribuição dos imigrantes em construir escolas contribuiu significativamente na expansão do ensino primário no Paraná, visto que em cada linha havia uma escola étnica (SOUZA, 2000).

Sobre o ofício do magistério, Gluchowski (2005) corrobora o que foi exposto por Wachowicz (1970) sobre as difíceis condições de ser professor em uma escola de colônia e até da falta de profissionais habilitados:

O cargo de professor, como um indivíduo que desempenhasse algum papel social, não existia. Tratava-se de um mártir [...] o salário do professor, que oscilava de 30 a 60 mil réis mensais, algumas vezes acrescidos de alguns gêneros alimentícios [...] fazia com que nenhuma pessoa que pensasse seriamente no seu futuro quisesse viver com o pão de professor, mas “exerciam o magistério” pessoas ingênuas [...] ou pseudointelectuais ou desencaminhados da vida. [...] Se aqui ou acolá aparecia algum indivíduo mais esclarecido, honesto, dedicado à questão de tempo, mais cedo ou mais tarde esse professor abandonava a profissão. (GLUCHOWSKI, 2005, p. 177)

A citação aborda a profissão sem *glamour*, ou com pouco prestígio social, o que pode sugerir a necessidade de formação dos professores ou mesmo que o Consulado da Polônia trouxesse professores. Afinal, quem era

<sup>31</sup> A subvenção escolar era uma forma de auxílio, criado ainda no Império e que persistiu com a República. Uma das exigências para que o professor recebesse a subvenção era que tivesse no mínimo 20 alunos. Nas áreas de imigração, o governo estadual pagaria a subvenção ao professor, quando solicitado, desde que demonstrasse capacidade de lecionar em língua portuguesa, mediante exame de habilitação. Um dos problemas que se apresentava era o atraso no pagamento da subvenção, o que levava o professor a recorrer à comunidade para poder sobreviver. A gratificação da subvenção representava aproximadamente ¼ dos vencimentos de um professor normalista. Como exemplo disso pode-se citar que em 1909 um professor normalista recebia como vencimentos pelo seu trabalho 2:800\$000 e o subvencionado, 720\$000.

<sup>32</sup> Em 1922, havia 4.500 alunos matriculados em escolas com subvenção federal (RELATÓRIO DE GOVERNO, 1921, p. 69-70). Um problema da subvenção era que o pagamento do professor atrasava, como a situação de que a subvenção federal de 1919 foi paga somente em 1921, com 20 meses de atraso. Quem poderia trabalhar e receber o pagamento somente dois anos após? O estado do Paraná mantinha com a União um acordo pelo qual esta subvencionava no estado 120 escolas rurais (COSTA, 1925).

<sup>33</sup> Como na Colônia Muricy, em São José dos Pinhais, em que havia a escola particular, com mais 150 alunos, sendo que 50 não pagavam a escola e nesta colônia não existia outra escola. A subvenção foi concedida a uma religiosa estrangeira (DEAP, Ofícios, 1912, v. 26). Outra situação que pode ser relatada é da escola polonesa do município de Mallet, que solicitou subvenção, pois ali era ensinada a língua portuguesa e história do Brasil (DEAP, Requerimento, 1913, v. 10)

este professor da escola étnica comunitária: um ingênuo, um pseudointelectual, um desencaminhado da vida? É paradoxal que as comunidades étnicas valorizassem a educação elementar, mas não o ofício do magistério. O depoimento de A.K. reafirma que a profissão era pouco atrativa, sem prestígio social nas comunidades étnicas: “Lembro-me que o professor ia pra aula com um sapato velho e batia o sapato no chão, no assoalho e dizia: Fiquem quietos que meu sapato já está velho, caindo os pedaços.”

As escolas étnicas religiosas tiveram maior continuidade de funcionamento. A irmã Leocádia Suchoswiat, uma das primeiras religiosas a ensinar no Brasil (na Escola Abranches, em Curitiba), em 1906 escreveu carta a seus superiores afirmando que no Brasil “os poloneses sentem grande falta de escolas, especialmente escolas permanentes e bem dirigidas” (SANGALI, 2007, p. 36). Mas em 1907 a irmã Luiza Olztyńska, da Congregação Vicentina, escreveu em tom de desabafo:

Alguns colonos relaxam na educação de seus filhos e mesmo tendo meios, não os colocam na escola. Apesar dos avisos dos vigários, mesmo os mais ricos mandam seus filhos apenas só por um ano ou no máximo dois anos. De modo que quando saem, mal sabem ler e escrever. (ARQUIVOS DA CONGREGAÇÃO VICENTINA SÃO JOSÉ).

As duas religiosas pertenciam à mesma congregação e no intervalo de um ano apresentaram registros tão diferentes ante a situação da escolaridade dos imigrantes. O teor da carta da irmã Luiza Olztyńska revela que para muitos colonos a escolaridade considerada necessária aos seus filhos era somente o aprendizado das primeiras letras e das quatro operações matemáticas. Certamente, muitos colonos não viam a necessidade de muitos anos de estudo para seus filhos, pois eles seriam agricultores e a escolaridade básica era suficiente para fazer negócios. Esse documento ainda possibilita entender a pressão exercida pelo vigário para que os filhos dos colonos prosseguissem nos estudos, na escola étnica religiosa. Pode-se considerar também que, se os filhos dos colonos não estudassem nas escolas étnicas religiosas, também teriam uma formação religiosa precária, então se pode entender a preocupação da religiosa e do vigário. A maioria as escolas étnicas polonesas eram escolas primárias e no de 1937, havia somente dois ginásios poloneses no Paraná (o

Henrique Sienkiewicz, em Curitiba, e o Nicolau Copérnico, em Mallet).

Os documentos anteriores (Gluchowski, Wachowicz e irmã Luiza Olzynska) possibilitam refletir que a escola necessária para muitos imigrantes era aquela que ensinasse a ler, escrever, realizar as operações matemáticas básicas e para isso eles (os colonos) consideravam que não seria necessário mais que um ou dois anos de escolaridade. Diante disso, tem-se a hipótese de que a desvalorização do ofício de professor decorria da percepção da comunidade de que, para ensinar esses saberes elementares, não havia a necessidade de uma formação específica ou maior qualificação.

A subvenção era vista pelo governo como uma atitude que permitia a escolaridade no mais remoto interior do estado. Em contrapartida, as escolas subvencionadas deveriam ensinar a língua nacional:

O ensino por meio de professores subvencionados vai dando bons resultados, sendo preciso que fique organizado um grupo de dedicados servidores, falando a língua nacional e com bons conhecimentos das estrangeiras, para por meio de um ensino prático e comparativo se conseguir um maior adiantamento dos alunos, e principalmente dos colonos, despreocupados do nosso evoluir, das nossas atitudes político-sociais e só pensando em retirar da terra ubérrima a sua subsistência. (RELATÓRIO DE GOVERNO, 1913, p. 16)

Apesar do otimismo do governo estadual em acreditar que as escolas subvencionadas ensinariam em língua nacional, isso não ocorreu dessa forma tão tranquila, pois nesse caso não seriam necessárias as leis educacionais dos anos 1920 e 30 prescrevendo o ensino em língua vernácula. Em 1923, dez anos após o relatório anterior, a inspeção escolar registrava que mesmo as escolas subvencionadas não ministravam o ensino conforme era esperado e em muitas os alunos não aprendiam a língua nacional (apesar de ser uma das condições para receber a subvenção). Sobre a escola pública da linha Ivaí, que era subvencionada pelo estado e regida pela professora Maria Sauka, o inspetor informava que “atende muito mal as necessidades do lugar. Urge substituir a professora”. Na região de Prudentópolis, na Escola Mista do Rio Preto, o inspetor registrou que essa escola, subvencionada pelo governo federal e regida por Alexandre Kozecheu, apresentava muitas irregularidades: “que o professor ensinava exclusivamente em língua estrangeira e que os livros dos alunos eram escritos em ucraniano” e então ele solicitava que a mesma

fosse suprimida (RELATÓRIO DE GOVERNO, 1923, p. 56-59). Portanto, se até os documentos oficiais registram casos de precariedade no funcionamento das escolas étnicas, cabe perguntar: por que tanta preocupação do governo com escolas tão desorganizadas? Mesmo ante as situações descritas pelo inspetor de ensino, quando ele prescrevia o fechamento dessas escolas, qual era a proposta do governo do estado? Pode-se perceber que o inspetor não mencionava a abertura de escolas públicas. Mas a situação mais grave no entendimento das autoridades era o ensino em língua estrangeira, a resistência dos professores em acatar a legislação e ensinar em língua vernácula.

A Figura 9 é da primeira escola étnica polonesa da Colônia Muricy, em São José dos Pinhais, inicialmente construída pelos colonos em 1885. Após 21 anos de funcionamento, a administração foi repassada às religiosas, o que perdura até os dias atuais (atualmente é uma escola estadual). Essa fotografia centenária deve ser uma das mais antigas que se conhece das escolas de imigrantes. O dia da fotografia, realizada pelo fotógrafo ambulante, era um momento muito especial e este dia do ano de 1907 foi eternizado com a presença de alunos, professoras e o padre defronte a escola. Pode-se contar mais de 50 alunos, evidenciando que era uma comunidade com um grande corpo discente. É uma turma mista, constituída por meninos e meninas, situação singular nas colônias étnicas, quando não havia duas escolas. Os alunos estão asseados, os meninos em sua maioria usam paletós e as meninas usam vestidos longos, de mangas compridas. Não estão uniformizados, talvez essa fosse uma roupa usada em ocasiões especiais e o dia de fazer a fotografia era uma ocasião que merecia todos os cuidados. A presença de três religiosas da Congregação da Sagrada Família permite inferir que havia três classes. As meninas e os alunos menores sentados, os meninos em pé, as primeiras professoras religiosas ao centro, sob o olhar do padre.



FIGURA 9 – ESCOLA POLONESA DA COLÔNIA MURICY, 1907.

FONTE: Arquivos da Congregação da Sagrada Família (1907).

As escolas étnicas religiosas tinham estrutura física e organização pedagógica mais consistente e um funcionamento contínuo. No relatório do Inspetor de Ensino César P. Martinez (1921) se descrevem as boas edificações escolares feitas por russos, alemães e polacos. Em 1925, o Inspetor de Ensino, Lysimaco Ferreira da Costa, ao visitar a Escola Abranches, em Curitiba relatou: “É, pois uma escola que se recomenda por si, despertando a atenção das autoridades públicas estaduais e federais.” (ARQUIVOS DA ESCOLA VICENTINA SÃO JOSÉ DE CURITIBA)

César P. Martinez surpreendeu-se com a professora em uma inspeção em uma escola polonesa, em Prudentópolis, conforme relato:

Uma mocinha de saia curta e descalça que mais parecia uma criança, saía por uma porta e tomava o terreno fronteiro ao prédio. [...] Onde está a professora destas crianças? Inquiri – Sou eu mesma, respondeu-me a mocinha, um tanto embarçada. Era deveras interessante a cena que presenciava. Nunca me passara pela imaginação um tipo de professora assim, tão criança e tão simples, de pés no chão, tendo sob sua guarda um punhado de outras crianças que a obedeciam e dela recebiam as suas lições de primeiras letras. [...] despedi-me da adolescente educadora pensando lá fora [...] no tipo original daquela escola ignorada pelas autoridades

escolares e na vocação de mestre daquela criança, revelada em meio inteiramente favorável [...]. Mais tarde, percorrendo lugares de Irati, encontrei outra professora, quase em idênticas condições [...] (RELATÓRIO DE GOVERNO, 1924).

Surpreendeu ao Inspetor a precocidade da professora, tão simples, de pés descalços, mas não a falta de escolas públicas?

À semelhança de algumas escolas públicas, em algumas comunidades étnicas, havia apenas uma sala de aula, era a classe multisseriada. O professor organizava as atividades dividindo os alunos por seriação: “As quatro classes numa sala, só. Então, a freira no quadro, dizia assim: vou passar a lição pro 1.º ano, o 2.º ano ela mandava ler, assim, passava a lição e eles copiavam, depois passava pro outros e eles copiavam. E assim ia.” (A.N.) Por vezes, as meninas ficavam em fileiras de carteiras separadas dos meninos ou em horários diferentes. “Nós íamos de manhã, mas tinha uma fileira de carteiras, que era 1.º, 2.º e 3.º ano, tudo separado e as carteiras das meninas eram separadas das dos meninos. Tudo na mesma sala.” (A.K.)

Os nomes dos professores ainda são lembrados e algumas características do fazer pedagógico que marcaram os primeiros anos de escolaridade:

Naquele tempo era professor o seu Eduardo Estachak. O Eduardo era 100%, se saísse fora, ia de castigo. Este homem era uma pessoa espetacular, ele era casado com uma prima minha. Ele ensinava polonês. Depois nomearam uma professora brasileira, a dona Olga. A dona Olga não, ela era nomeada, mas como ela não tinha estudo. Depois que o Eduardo foi embora, baixou de qualidade, ela não era muito rígida, não. (A.K.)

Na fala do ex-aluno, pode-se ler que para a comunidade étnica a confiança dos professores que eram “dos seus” era diferenciada dos professores “brasileiros” e que também tinham pouca escolaridade. No depoimento acima se pode perceber que as diferenças entre o professor “polonês” e a professora “brasileira”, após a nacionalização. O então aluno traça comparações entre as formas de fazer: a disciplina na sala, a rigidez no comportamento e até os castigos físicos. No olhar de A.K., a qualidade das aulas baixou por um motivo: substituição de um professor membro da comunidade por uma professora brasileira e a escola perdeu sua identidade étnica.



Os livros didáticos em língua estrangeira foram importantes para que a língua materna do grupo não fosse esquecida. Desde o final do século XIX, as fontes permitem localizar o livro *Elementarz: Manual para as escolas polonesas no Brasil* (1893), de Jerônimo Durski. Ele foi considerado o pai das escolas polonesas no Paraná. Foi o primeiro professor na primeira escola polonesa do Paraná. Era professor de primeiras letras diplomado pelo Seminário Real Católico do Reino da Prússia.

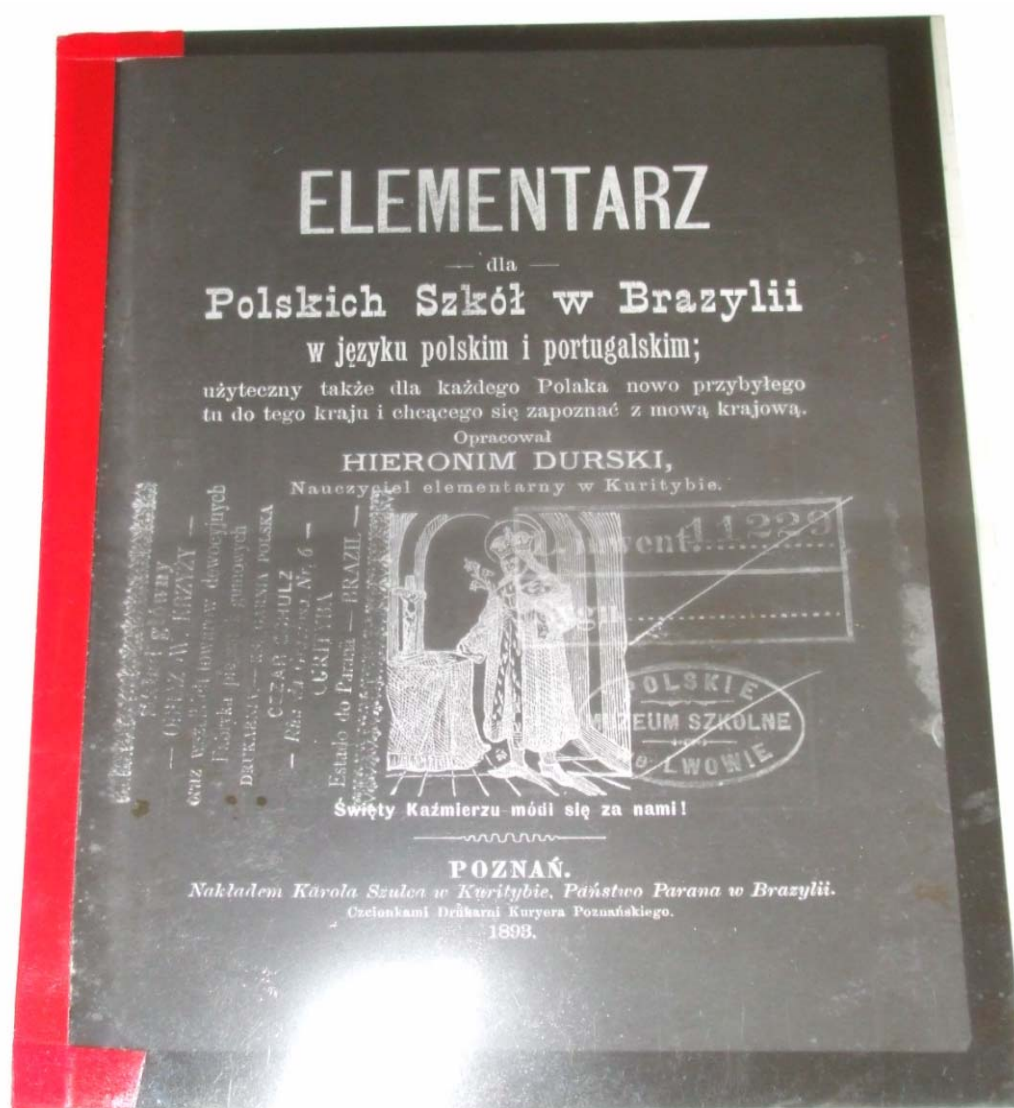


FIGURA 10 – CAPA DA CARTILHA *ELEMENTARZ DE JERÔNIMO DURSKI*, 1893.  
FONTE: Arquivos da Congregação Vicentina (2008).

Na figura 10 se observa o negativo da capa do Livro *Elementarz: Manual para as escolas polonesas no Brasil* (1893), de Jerônimo Durski. Era uma

cartilha bilíngue. Esse livro foi impresso em Poznan, na Polônia, e era vendido nas casas comerciais (armazéns) das colônias polonesas do Paraná. Trazia lições básicas em língua portuguesa, leituras em língua polonesa, ciências, agricultura, temas religiosos, medidas utilizadas no Brasil e também caligrafia. Na introdução, o autor explica o método utilizado: “do fácil para o difícil, do conhecido para o desconhecido, da unidade para o conjunto”. Esse livro tinha 190 páginas e destas, 39 são em língua polonesa. As fontes não permitem identificar a circulação deste livro nas escolas comunitárias, mas possivelmente foi o primeiro livro para as escolas étnicas polonesas no Brasil. A primeira parte está escrita em língua polonesa e é uma cartilha de alfabetização, seguindo o método silábico. Para as crianças já alfabetizadas, o livro apresentava as seguintes lições:

- O homem e sua família;
- O corpo humano;
- A alma humana;
- As línguas dos homens;
- Oração infantil em verso.

Na segunda parte, em língua portuguesa, o autor apresenta o alfabeto português usando o método fonético. Iniciam-se as lições pela pronúncia das letras e das sílabas, sinal de pontuação, nomes próprios de animais, árvores, apresentando também advérbios, conversação elementar, termos de agricultura, sistema monetário brasileiro, catecismo, medidas utilizadas no Brasil e caligrafia (WACHOWICZ, 1970) Mais que uma cartilha para os alunos, era um manual para os imigrantes no Brasil. Trazia um aprendizado básico que possibilitava a comunicação desses imigrantes com a sociedade brasileira. Durski já demonstrava a preocupação com o aprendizado da língua nacional ao escrever um livro bilíngue.

Considerando que Durski estudou na Academia Real da Prússia, sua formação pedagogia deve ter abordado as proposições do método intuitivo, que estava sendo formulado na Europa no final do século XIX. Ao ensinar noções básicas de ciências, medidas usadas no Brasil e propor-se do mais fácil ao mais difícil, entrelaçavam-se os fundamentos cognitivos e culturais. Este

método propunha para a aquisição da leitura, palavras e objetos que fossem conhecidas ou usuais dos alunos, utensílios. Considerado inovador ao trabalhar com coisas vinculadas à vida, objetos presentes no cotidiano dos alunos, muito próprio do período de industrialização vivido na Europa. (VALDEMARIN, 2004).<sup>34</sup>

---

<sup>34</sup> As fontes não indicam a circulação deste livro e nem a apropriação do seu método, ficando impossível saber sua influência sobre a formação dos alunos nas escolas étnicas polonesas.

## 2. NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

Meu coração polaco voltou  
Coração que avô  
Trouxe de longe prá mim  
Um coração esmagado  
Um coração pisoteado  
Um coração de poeta  
*Paulo Leminski*

O poema acima identifica o sentimento de pertencimento étnico que não foi abandonado pelos imigrantes poloneses e seus descendentes no Brasil. Um coração que ainda se considerava polaco em Curitiba, como aponta Leminski, que ainda lembrava o passado da história da Polônia.

Neste capítulo, será abordada a construção da política de nacionalização do ensino no Paraná das primeiras décadas do século XX. Também como o estado usou seu poder simbólico por meio de leis, decretos, fiscalização para que as escolas étnicas se adaptassem à legislação e normatização vigentes. Muitas medidas foram criadas com a intenção de fiscalizar, organizar e homogeneizar os saberes nas escolas públicas e particulares. A adoção de um horário, um programa único de ensino e livros didáticos foram algumas estratégias para uniformizar o fazer escolar. As minúcias no controle foram expressas em decretos, leis e instrumentos que esmiuçavam a ação dos professores e das escolas.

Ainda neste capítulo, serão conhecidos os instrumentos legais criados pelo governo do Paraná, por meio da Diretoria de Educação, para fiscalizar e controlar o funcionamento das escolas particulares.

Desde os primeiros anos da República, os discursos governamentais indicavam que a instrução pública era fundamental para o aprimoramento da civilização e a consolidação do novo regime. Também se discutia a importância da escola e em especial do ensino primário na formação do cidadão nacional. Os questionamentos sobre a uniformização do ensino primário e sua importância na política nacional estão explicitados na fala de Lourenço Filho, no final da década de 1920, ao propor a uniformização do ensino primário no Brasil:

Quais são os aprendizados fundamentais do curso primário a serem indicados num plano de uniformização? Depois do aprendizado da

leitura, da escrita, e do cálculo rudimentar, é patente que a geografia e as noções comesinhas de história nacional se impõem de um lado como de outro; as noções de ciências físico-naturais sem as quais até hoje um homem desadaptado ao seu tempo; os hábitos de higiene e de civilidade, inculcados por todos os meios ao alcance do professor. (LOURENÇO FILHO, 1928, p. 15, *grafia atualizada*)

No Paraná, os esforços da Inspetoria de Ensino nos anos 1920 foram de implementação dessa homogeneidade do ensino primário. A organização e a racionalidade do ensino primário foram olhadas pelo poder público como necessidade de restaurar a sociedade por meio da educação (BENCOSTTA, 2005). A construção de edifícios escolares (os *grupos escolares*), primeiramente em São Paulo e depois em outros estados, incluindo o Paraná, foi uma medida do regime republicano com a intenção de se inserir na modernidade escolar. Uma escola primária moderna deveria diferenciar-se daquela do Império, que era carente de edificações, mobiliários e docentes qualificados, era precária, não atendia a demanda, era distante dos modernos métodos pedagógicos. Naquele tempo, a escola moderna era pensada pelos intelectuais brasileiros como espelho das escolas graduadas europeias, com diversas salas, vários professores, atendendo à instrução popular, possuindo qualidades pedagógicas e benefícios econômicos (BENCOSTTA, 2005, VIDAL, 2005)

A escola graduada ou os grupos escolares eram entendidos como uma escola moderna, pois atenderiam maior número de alunos em uma mesma edificação, trazendo racionalidade para o trabalho dos professores, diretores e inspetores, como também uma nova ordenação dos espaços. No entendimento do inspetor da Instrução Pública do Paraná, nos idos de 1905, quando da instalação do primeiro grupo escolar, o aluno do grupo escolar estaria preparado para “luta para a vida e apto para ser um cidadão útil ao Paraná e à Republica” (RELATÓRIO DO SECRETÁRIO DE ESTADO, 1905, p. 51). Nessa perspectiva, enfatizava-se que ao passar por diversas classes o aluno estaria se aperfeiçoando intelectual, moral e fisicamente em uma escola gratuita, laica, com ensino sequenciado metodológica e cientificamente.

A expansão do ensino primário ainda era uma necessidade no Paraná nos anos 1920, como aparece nos discursos governamentais.<sup>35</sup> Para essa

---

<sup>35</sup> O inspetor Martinez já falava em “divulgar o alfabeto”, vendo a educação como uma “santa

empreitada foi convidado o paulista César Prieto Martinez,<sup>36</sup> com a incumbência de expandir o número de escolas e reformar o ensino. Martinez transformou a inspeção e a fiscalização nas escolas públicas e particulares no mote de sua administração. Ao viajar pelo interior do Paraná, ele escrevia seus relatórios surpreso e indignado com a quantidade de escolas étnicas. Nas suas palavras, “em cada linha tem uma escola”, e ainda afirmava que ao avistar uma comunidade de imigrantes logo identificava a igreja e a escola. Em 1923, ele descrevia que “dois problemas capitais exigem ampla solução no momento: a higiene e a escola primária; deles depende o brilhante futuro do país. [...] A escola é a oficina onde se forma a inteligência e se propagam boas ideias.” (RELATÓRIO DE GOVERNO, 1923, p. 17)

Nas palavras de Martinez, a instrução pública deveria ser universal e gratuita:

O ideal das democracias é levar a instrução a todas as camadas sociais. De pobres que ainda somos chegaremos a ricos, porque cada cidadão alfabetizado produzirá muito mais, e os tesouros de que dispomos serão realmente nossos. A escola pública primária e gratuita será o instrumento. (RELATÓRIO DE GOVERNO, 1921, p. 4)

Uma das estratégias de ação do professor Martinez foi a criação das Escolas Normais de Ponta Grossa e Paranaguá, objetivando formar professores para atender as escolas primárias. Outra estratégia foi transformar os professores das escolas públicas em agentes para recrutar maior número de alunos para suas escolas. Usando a autoridade que o cargo lhe permitia, Martinez impingia aos professores a culpa pela baixa frequência escolar, “convocando” os professores a convencer os pais sobre a importância da escolaridade. O documento ora apresentado foi enviado aos professores como parte da missão de ampliar o número de alunos nas escolas públicas:

---

cruzada”, e o governador Affonso Camargo, em 1929, discursava sobre a necessidade de “divulgar a instrução”.

<sup>36</sup> Nos documentos consultados foram encontradas várias grafias para o nome do Inspetor de Ensino: César Prieto Martinez, Cezar Prieto Martinez e César P. Martinez. Este paulista assumiu a Inspetoria Geral de Ensino do Paraná de 1920 a 1924, a convite de Lysimaco Ferreira da Costa, com a incumbência de reformar o ensino.

Senhor Professor

O mapa mensal de vossa escola acusa um diminuto número de alunos matriculados e uma frequência média que destoa, por completo, das demais escolas do estado, as quais primam pela boa matrícula, sempre superior a 30 alunos – e pela frequência que nunca é inferior a 80%.

[...] Pois se não tendes na vossa escola um número suficiente de alunos, é porque não fizeste ainda uma propaganda escolar capaz de resolver essa questão que julgamos capital.

Deveis fazer diariamente, preleções em classe, estimulando os vossos alunos e fazendo com que não arrefeça na criança o amor que ela deve consagrar à escola.

Não ignorais por certo, a irresponsabilidade de alguns pais que por serem analfabetos, não compreendem o valor da escola, conservando muitas vezes seus filhos para empregá-los no trabalho da lavoura ou em afazeres domésticos, com prejuízo do aprendizado que deviam receber na escola; não ignorais também que sem o vosso concurso, em tais casos, jamais poderemos conseguir o nosso *desideratum*, pois se não vos esforçardes, como combater o analfabetismo?

Pensai na responsabilidade que vos assiste!

[...] Convidai os alunos mais assíduos que influam junto aos colegas no sentido de frequentarem a escola, sem interrupção, e com as palestras que fizerdes, diariamente neste sentido, haverá mil possibilidades de sanardes o mal que ora apontamos.

Fazei ainda uma boa distribuição do tempo destinado às aulas: que esses sejam atraentes, e vereis a vossa escola repleta de alunos

Atenciosas saudações.<sup>37</sup>

Ao atribuir ao professor a responsabilidade de aumentar o número de alunos em sala de aula, o inspetor geral de ensino, enquanto representante do estado, dirige-se ao professor dele esperando o convencimento dos pais sobre a importância da escola. Ainda mais, atribuía ao professor a incumbência de combater o analfabetismo, evidenciando o seu papel enquanto Estado (WEBER, 1991).

Mas, paralelamente ao apelo acima citado, a professora Maria Picetski, de Dorizon, enviou uma carta a Secretaria Geral do Governo, informando que “na escola que dirigira não houve nem há mobílias recebidas do Governo”.<sup>38</sup> Esta carta permite perceber a distância entre o discurso da modernidade da ação pedagógica de Martinez e as condições materiais (reais) de trabalho da professora acima citada. Será que a professora conseguiria convencer os pais sobre a importância da educação, ministrando aulas em condições tão precárias?

Um dos resultados esperados ao término dessa “santa cruzada” também era que se incorporassem os jovens descendentes de imigrantes à cultura nacional.

<sup>37</sup> DEAP, Pasta AP 1827, p. 65, de 1923.

<sup>38</sup> DEAP, Pasta AP 1827, p. 63, 1923.

## 2.1 REVISITANDO OS CÓDIGOS DE ENSINO

Em princípio, é importante revisitar a legislação educacional das primeiras décadas do século XX para melhor entender as políticas educacionais e em especial as suas intenções nacionalizadoras para com as escolas de imigrantes.

Para entender a nacionalização como processo, torna-se necessário entender os Códigos de Ensino como possíveis instrumentos para nacionalizar a infância e a juventude. Os Códigos de Ensino de 1915 e 1917, no Paraná, estabeleciam no artigo primeiro que o ensino deveria ser ministrado em língua nacional. O Código de 1917 estabelecia maior ênfase à propagação do ensino, a promoção de conferências sobre a instrução pública e aulas de língua nacional, geografia do Brasil, história da civilização e do Brasil. Essas matérias ensinariam as ideias de amor à pátria e estudos de caráter moral e cívico. Esta legislação estava em consonância com as pregações nacionalistas contra a “desnacionalização da infância”. A ênfase no fechamento das escolas étnicas encontrava vez e voz na imprensa e também nos documentos oficiais, como está registrado no relatório do secretário de Estado sobre o ano de 1917. Naquele ano,<sup>39</sup> depois de realizadas inspeções, quatro escolas estrangeiras foram fechadas por não ensinarem em língua nacional, e Raul R. Gomes, então delegado de Ensino do Paraná, preconizava “o banimento completo das escolas estrangeiras que timbrem em desprezar o ensino da nossa língua”<sup>40</sup>. Essa medida não foi efetivada: algumas escolas de imigrantes foram fechadas, mas a maioria permaneceu aberta, com mudanças na organização didático-pedagógica para atender à legislação sobre o ensino em língua nacional.

Em 3 de abril de 1918, atendendo às determinações federais sobre a obrigatoriedade do ensino em língua nacional, o governo do estado aprovou a Lei 1.775, estabelecendo que, a partir daquela data, era necessária a autorização governamental para abrir uma escola particular. Esse dado torna-

---

<sup>39</sup> Relatório do Secretário de Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública, 1917.

<sup>40</sup> PARANÁ. Relatório apresentado por Raul Rodrigues Gomes, delegado de Ensino, ao Chefe da 3.<sup>a</sup> seção. In: Relatório apresentado ao Dr. Affonso Alves de Camargo pelo Dr. Enéas Marques dos Santos, Secretário dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública em 31 de dezembro de 1918. Curitiba: Typ. D'A República, 1918, p. 10.



se significativo na medida em que haveria o controle estatal sobre abertura e condições de funcionamento das novas escolas. Nesse sentido, houve reforço das medidas de controle e funcionamento das escolas étnicas, por meio do Decreto 13.014 (4 maio 1918),<sup>41</sup> mais uma vez determinando que o ensino nas escolas do Paraná deveria ser ministrado em língua nacional. O estado usava o seu poder de impor a política de nacionalização por meio da legislação escolar. Naquele ano, o governo federal passou a subvencionar 96 escolas particulares étnicas no interior, como mais uma medida para que o ensino fosse ministrado em língua vernácula. Esse número é bastante significativo, mas as inspeções escolares sistematizadas que ocorreram na gestão do professor Martinez demonstram que a medida foi pouco eficaz, pois em grande maioria as escolas étnicas continuaram ministrando o ensino em língua estrangeira. A subvenção garantiria o pagamento do professor e o funcionamento de escolas particulares onde não houvesse escolas públicas, decorrente de decisões anteriores.

Em mensagem à Assembleia Legislativa, nos anos de 1918 e 1919, o governador Affonso Camargo enfatizava que aquele era o momento propício para a nacionalização de todas as escolas estrangeiras de ensino primário. Informava também que as crianças desconheciam a língua nacional, só conheciam o idioma materno. Uma das prioridades daquele governo era tornar obrigatória a cadeira de português em todas as escolas estrangeiras, o ensino de todas as matérias em língua nacional e também a abertura de escolas nos núcleos coloniais com o auxílio do governo federal. O documento ainda descrevia essas medidas como efetivas para a completa nacionalização do ensino nas escolas estrangeiras, considerando a língua nacional como uma questão de segurança da nacionalidade. As fontes de pesquisa demonstraram que somente o ensino em língua nacional não foi suficiente para nacionalizar os estudantes das escolas étnicas.

No ano de 1920, no Paraná, a política de nacionalização das escolas ganhava mais importância na legislação. A Lei 2005/1920 estabelecia no seu artigo 1.º que as escolas particulares estrangeiras eram obrigadas a ensinar a

---

<sup>41</sup> PARANÁ. Lei 1775 de 03 de abril de 1918. Determina a obrigatoriedade do ensino da Língua Portuguesa. Leis de 1918. Curitiba: Typ. D'A República, 1918, p. 37. Cf. tb Relatório Apresentado ao Dr. Affonso Alves de Camargo, Presidente do Estado pelo Dr. Enéas Marques dos Santos, Secretário dos negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública, em 31 de dezembro de 1918, p. 10.

língua portuguesa e história do Brasil e geografia do Brasil em língua vernácula. O artigo 3.º estabelecia que as escolas estrangeiras pudessem solicitar ao governo a nomeação de professor para essas matérias, sem ônus. As fontes não permitem identificar em que medida essas instruções legais foram implementadas ou mesmo quantas e quais escolas étnicas solicitaram professores para ministrar tais aulas.

Ao estudar as escolas ucranianas no Paraná, o padre Zinco (1960, p. 96) afirmava que as autoridades já haviam entendido que não adiantaria enviar professores brasileiros para as regiões de imigração, visto que esses professores não dominavam a língua materna dos alunos, que conseqüentemente nada entenderiam. Esse autor ainda aponta quatro casos de escolas ucranianas que foram repreendidas pelos inspetores por não ensinarem a língua nacional. Uma professora religiosa deixou o seguinte registro em suas memórias: “o governo paranaense pouco se interessava ou se ocupava das escolas ucranianas, e quando voltava a atenção a elas, era sempre em um tom extremista” (ZINCO, 1960, p. 97). Mas se o governo do Paraná não adotasse políticas de nacionalização das escolas, quando os alunos das escolas étnicas seriam incorporados à comunidade nacional?

Vania Vlach (1994) analisa que, na Europa, a importância da escola na formação do Estado-nação correu para a consolidação da nacionalidade, e que a classe dominante se valeu de algumas instituições – a escola, o serviço militar obrigatório e a língua nacional. Desse modo, na Europa, na era da construção das nações,

acreditava-se que isto implicaria a lógica necessária assim como a desejada transformação de “nações” em Estados-nação soberanos, com um território coerente, definido pela área ocupada pelos membros da “nação”, que por sua vez era definida por sua história, cultura comum, composição étnica e, com a crescente importância a língua. (HOBSEBAWM, 1991, p. 127-28)

No Brasil, nas primeiras décadas do século XX, a escola contribuiria para a formação do sentimento de pertencimento à nação. Os filhos dos imigrantes e também os alunos “nacionais” precisavam ter formado esse sentimento, considerando-se que a escola nacionalizada diminuiria as diferenças étnicas e regionais. O papel da escola primária era muito importante

nessa construção, assim como havia sido na Europa. Ela deveria ensinar além dos “rudimentos da língua ou aritmética, mas, talvez mais do que isso, impor os valores da sociedade (moral, patriotismo, etc.) a seus alunos” (HOBBSAWM, 1997, p. 143). No Brasil, também o Estado exerceu seu poder, por meio de mecanismos específicos, como a legislação e a prescrição de livros didáticos, de conteúdos escolares e da formação cívica.

O Inspetor Martinez entendia que a escola deveria ser eficiente nos métodos, única nos conteúdos ensinados e livros adotados para homogeneizar a formação escolar e conseqüentemente o cidadão nacional. A tese da homogeneidade do primário no Brasil foi apresentada por Lourenço Filho, na 1.<sup>a</sup> Conferência Nacional de Educação. Ele propugnava pela inculcação do sentimento de formação nacional e acreditava que a uniformização do ensino prepararia o homem para a sociedade nacional a partir de conteúdos além da leitura, da escrita, do cálculo, da geografia e da história nacional, isto é, noções de ciências naturais e hábitos de higiene e civilidade (LOURENÇO FILHO, 1928, p. 9). O que se observa nas falas é a escola enquanto elemento importante na preparação do futuro cidadão, com hábitos de higiene, com conhecimentos básicos e uma consciência nacional. Nessa mesma conferência, o professor Hemérito dos Santos já alertava sobre a necessidade da unificação nacional pelo ensino da língua. Também afirmava o professor Santos que a escola primária e o governo federal deveriam unir esforços para atingir esse objetivo (SANTOS, 1928, p. 96 e 97).

A década de 1920 foi um período de reformas educacionais no Brasil, como a conduzida por Sampaio Dória em São Paulo, Lourenço Filho no Ceará, Anísio Teixeira na Bahia, Fernando de Azevedo no Distrito Federal, Francisco Campos em Minas Gerais. No Paraná, houve a Reforma de Lysimaco Ferreira da Costa, em 1923. Essas reformas representavam a modernização da instrução pública (CARVALHO, 2003, p. 338). Nos anos 1920, no Paraná, a educação deveria formar o aluno ativo, com bons hábitos de higiene e disciplinado. A proposta de educação modernizadora incorporava os métodos e técnicas da pedagogia ativa, como “meio de desenvolver a ação disciplinadora que condicionava a própria expansão da escola primária” (MIGUEL, 1997, p. 42). E no Paraná cabia ainda nacionalizar as escolas étnicas, homogeneizando língua e tempos escolares.

## 2.2 BILINGUISMO: UMA FORMA DE RESISTÊNCIA ANTE A NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO

Intensificando o propósito de nacionalização das escolas de imigrantes, em 8 de abril de 1922 o governador Caetano Munhoz da Rocha assinou o Decreto-lei 2.157, cujo artigo 1.º estabelecia que as escolas particulares teriam liberdade de ensino, desde que atendessem às seguintes exigências: registro junto à Inspeção de Ensino; admissão de professores com comprovada idoneidade moral, que assumissem o compromisso de respeitar os feriados nacionais, ensinar em língua portuguesa e incluir no programa de ensino três aulas de geografia e história do Brasil; cumprimento dos programas oficiais de português, história e geografia do Brasil; permissão de acesso das autoridades e de inspeção médico-escolar sem aviso prévio. Além das exigências acima, cada professor precisou assinar, com o Estado, um termo de compromisso de adoção do programa oficial de ensino. Portanto, a força da lei chegava às escolas e promovia mudanças na grade curricular, incluído as matérias acima citadas.

Muitos professores das escolas étnicas precisaram comprovar publicamente o domínio da língua nacional por meio de um exame de proficiência. Os professores das escolas polonesas vieram do interior do estado para Curitiba, cursar um ano de língua portuguesa para se adaptarem a essas novas normas. Após um ano de curso, fizeram o exame e os que foram aprovados continuaram ministrando aulas nas escolas étnicas (WACHOWICZ, 1970). Após o decreto-lei de 1922, as associações étnicas de ensino (Kultura, Oswiata, União Escolar) se organizaram para juntas enfrentar os desafios impostos pela legislação. Esse enfrentamento era uma forma de resistência para continuar mantendo a identidade cultural. Organizaram-se cursos de língua portuguesa para professores sem domínio da língua nacional como tentativa de sobreviver à ameaça de fechamento que rondava as escolas de imigrantes.

Uma das formas de sobrevivência das escolas étnicas, a partir dos anos 1920 foi a adoção de bilinguismo. Essa tática possibilitou uma organização curricular que permitia manter a identidade étnica e também o

respeito à legislação sobre o ensino em língua nacional. HW, ex-aluna de uma sociedade-escola de Irati, afirma que “Era assim, meio dia era polonês e meio dia era português, tinha professor polonês e professor português.” A senhora E.K. estudou na escola étnica polonesa Skola Ludowa Posinitz<sup>42</sup> e ainda se lembra do “exercício” pedagógico realizado para se conciliar com a legislação: na escola, aprendia-se duas horas em polonês e duas horas em português. Os professores poloneses vinham da Polônia (como o senhor J. Szymanski<sup>43</sup>) e os professores das aulas em língua nacional, história e geografia do Brasil eram brasileiros. Também se usavam livros didáticos em polonês e em português. Aprendia-se tudo sobre a Polônia nas aulas em Polonês e sobre o Brasil nas aulas em língua portuguesa. E.K. ainda lembra que aprendeu história universal, história da Europa e também história e geografia do Brasil.

Possivelmente, se as escolas étnicas não tivessem adotado o bilinguismo o ensino seria semelhante ao das escolas públicas e os pais não teriam razão para manter seus filhos nessas escolas. Por outro lado, o bilinguismo abria a possibilidade de que alunos de outras etnias frequentassem as escolas étnicas, uma vez que era opcional assistir as aulas em língua estrangeira. Ante a adoção do bilinguismo, muitos dirigentes de escolas étnicas acreditavam que não seriam importunados pelas autoridades de ensino e que estavam cumprindo a legislação.

Como a bilinguismo foi adotado em muitas escolas, o tempo e os saberes escolares também precisaram ser redimensionados. O tempo escolar precisava ser organizado para atender a essa situação: “A aula começava às oito horas da manhã e ia até as duas da tarde; nós estudávamos português, língua polonesa, história, geografia, aritmética, tudo em polonês” (ARQUIVOS DO COLÉGIO VICENTINO SÃO JOSÉ). Certamente essa era uma medida

---

<sup>42</sup> Em tradução livre, “Escola Pública”. Funcionava junto à Sociedade Polonesa Marechal Pilsudski, em Curitiba.

<sup>43</sup> Com o fim da Primeira Guerra Mundial e a abertura do Consulado da Polônia em Curitiba, este órgão se interessou por manter escolas étnicas. Assim, o professor citado no depoimento possivelmente era pago pelo consulado para ministrar aulas em língua polonesa. O que se observa são campos de força disputando o espaço escolar: de um lado, o governo, em prol da nacionalização; de outro, as associações étnicas, a Igreja Católica (os padres poloneses ou descendentes) e o Consulado da Polônia lutando pela manutenção de uma identidade étnica e do ensino em polonês. A comunidade étnica polonesa tinha um poder político constituído no consulado, diferentemente da comunidade ucraniana, que só teve representação diplomática após 1990. Em vista disso, os arquivos da história da colonização polonesa no Paraná foram mais preservados, enquanto para os ucranianos muitos documentos se perderam por falta de uma centralidade cultural.

desesperada de atender à comunidade étnica e resistir (dentro das possibilidades) à perda da identidade cultural.

Com o bilinguismo, muitas escolas passaram a ter a frequência de alunos “brasileiros” que não precisavam do idioma estrangeiro e não o sabiam. A senhora H.W. lembra que a escola funcionava na mesma edificação da sociedade, que tinha “sócios que eram brasileiros, então os filhos podiam frequentar o período da aula brasileira. Tinha muitos brasileiros que frequentavam a escola [...]. Eles não aprendiam polonês, só aprendia quem queria e geralmente eles não queriam”. É de se perguntar se os alunos “brasileiros” não queriam frequentar essas aulas ou se entenderiam as lições em língua estrangeira. A língua estrangeira era uma barreira para que os “brasileiros” frequentassem essas aulas. Diante da diferenciação entre “brasileiros” e estrangeiros, evidenciam-se as diferenças culturais e as formas de identificação cultural, autoidentificação e diferenciação, pertencimento ao grupo étnico ou não.

Em 1924, professor Martinez relatava que

Há uma acentuada diferença no ensino das escolas polonesas. As religiosas esforçam-se por aprender a língua, os livros nacionais começam a ser lidos, os hinos pátrios começam a ser cantados, nossa bandeira começa a ser hasteada, os símbolos poloneses começam a ceder espaço para os brasileiros, os feriados nacionais começam a ser respeitados. [...] Os cadernos estão escritos em português. Conversando com as crianças elas já sabem responder em português. Somente as crianças recém-ingressadas ainda falam somente em polonês. (RELATÓRIO DE GOVERNO, 1924, p.37)

Nesse documento, o inspetor de Ensino cita os esforços das educadoras religiosas para ensinar a língua nacional e os elementos de identidade pátria, adotando os livros didáticos prescritos pela inspetoria. As influências da família são notadas na afirmação de que os alunos recém-chegados à escola ainda não tinham familiaridade, domínio da língua nacional, mas a ação nacionalizadora da escola estava alcançando resultados. O inspetor Martinez reconhece os esforços em prol da nacionalização, não ignorando que era necessário um tempo para que aqueles alunos estivessem familiarizados com a língua nacional.

Na mesma época em que o inspetor escrevia o seu relatório, em Curitiba a Escola Abranches, assim como a maioria das escolas étnicas, adotou o

bilinguismo e também os livros recomendados pela Inspetoria de Ensino, que eram a *Cartilha Braga* e também o livro *Nossa pátria* em todas as séries e no curso complementar, o livro *Seleta*, de vários autores. Essa informação corrobora o Relatório do inspetor, e assim a escola cumpria as determinações legais. Essa escola organizou o tempo de estudos com lições ministradas em língua portuguesa pela manhã e em língua polonesa à tarde. A legislação escolar não abordava o bilinguismo e se pode pensar que essa era uma prática pedagógica criada pelas escolas étnicas frente às políticas de nacionalização. Ante isso se pode entender esse silêncio da legislação de duas formas: ou as autoridades tinham conhecimento dessa prática e faziam vista grossa ou não sabiam e acreditavam que as escolas étnicas estavam nacionalizando os filhos dos imigrantes. As formas de fazer revelam como a escola trabalhava com os preceitos legais e ao mesmo tempo precisava inventar uma forma de manter-se distinta das escolas públicas. As fontes permitem entender que, parcialmente, havia incorporação das determinações da legislação em consonância com os objetivos das escolas étnicas.

A Escola Abranches foi engenhosa na forma de criar uma organização pedagógica que conciliava a escola polonesa e as determinações legais da Inspetoria de Ensino. Na mesma escola, havia uma organização curricular que no horário da manhã ensinava os conteúdos escolares de história e a cultura da Polônia e na parte da tarde as matérias prescritas pelo Código de Ensino. As fontes permitem identificar que no ano de 1935 essa escola ministrava as seguintes aulas, na 4.<sup>a</sup> classe: procedimento 1 – aplicação e asseio; procedimento 2 – português, cosmografia, instrução cívica, história geral e do Brasil; procedimento 3 – ginástica, trabalhos manuais e polônês. Para outras classes havia aula de geografia do Brasil. O tempo também foi reorganizado: de manhã, ensinava-se a língua polonesa, geografia e história da Polônia, canções polonesas, religião e cantos educativos. Na parte da tarde, eram ensinados língua portuguesa, geografia geral e do Brasil, história do Brasil, aritmética, história natural, ginástica e canto. Essa organização curricular permitiu à escola atender aos alunos brasileiros em um horário e os descendentes de poloneses em horário integral. Isso denota que não havia como não incorporar os preceitos legais e as fiscalizações, mas ainda assim a língua e a cultura de origem continuavam sendo ministradas (SANGALI, 2007).

O bilinguismo não estava previsto em lei, portanto não poderia ser considerado ilegal. Esta foi uma forma de resistência encontrada por essa escola ante as imposições legais.

Enquanto os Inspetores de Ensino visitavam e fiscalizavam as escolas étnicas do Paraná, os professores faziam grandes esforços para que os alunos aprendessem a língua nacional. Guérios (2007) traz um relato sobre o início do aprendizado da língua nacional em uma escola ucraniana de Prudentópolis, em 1927, lembrado por um ex-aluno:

Eu tinha sete anos. [...] Então as freiras vieram para dar as aulas. Nós, gurizada, vinham a dez quilômetros, doze, quinze, para assistir as aulas. [...] As aulas pra esse pessoal, a gurizada, você sabe, tudo era um sistema de brincadeira, sabe, ninguém pensava nada! Tipo bugre, tudo livre. Então chega na aula, a freira começava lá: “hoje nós vamos soletrar as capitais do Brasil”. “Tá, tá bom”. Então começava: [cantando] “Amazonas, capital Manaus; Pará, capital Belém...” [riso] A escola inteira, né, cantando. Então [cantando]: “um vezes um, um; uma vez dois, dois; uma vez três, três”. Aí perguntava, “um vezes um?” “Cem!” [risos] Não sabia! Aquilo era repetido como se fosse ladainha, não guardava nada! (GUÉRIOS, 2007, p. 203-07)

A língua portuguesa era praticamente desconhecida para esses alunos, quase uma língua estrangeira. Esse depoente ainda lembra que as aulas eram ministradas nos dois idiomas: quando era para cantar o Hino Nacional, aprender as capitais dos estados, as aulas eram ministradas em português, e as outras matérias eram ministradas em ucraniano. O relato demonstra a total falta de entendimento dos alunos ante os conteúdos apresentados em língua nacional, considerando que esses alunos devem ter nascidos no Brasil, e portanto eram brasileiros. A intenção da professora em ensinar fazia com que os alunos decorassem as palavras, mas sem compreender o que era ministrado. A memorização das lições era uma prática das escolas, não era exclusividade das escolas étnicas e nem dos tempos de Martinez. A professora do relato acima estava cumprindo os dispositivos das leis educacionais de 1920 e 1922. Para os alunos, deveria ser também um “espanto”, pois esse mesmo depoente relata que só falavam ucraniano em casa e que veio a aprender português na escola.



## 2.3 TEMPO ESCOLAR PRESCRITO E NÃO CUMPRIDO

Viñao Frago (1998) analisa a instituição do tempo escolar como uma necessidade de organização do trabalho pedagógico. Na situação exemplificada acima, o que se identifica é a criação de um turno para atender as especificidades daquela escola. Nos anos de 1920, a Inspetoria de Ensino do Paraná prescrevia o seguinte horário em todas as escolas do estado: das 12h às 16h30 e quando houvesse necessidade, das 8h às 12h (RELATÓRIO DE GOVERNO, 1920). Esse horário não era cumprido à regra pelas escolas étnicas, que faziam adaptações conforme as necessidades. A Escola Abranches, por exemplo, organizava o tempo escolar de forma diferenciada em relação ao que era oficialmente institucionalizado: as aulas eram intercaladas com recreios de dez minutos. A primeira aula se iniciava às 8h10; a segunda, às 9h10; a terceira, às 10h10; intervalo para almoço às 11h. À tarde, a primeira aula começava às 13h; a segunda, às 14h10. Havia diferenciação dos horários no verão e no inverno, considerando a duração do dia, o frio das manhãs de inverno e a distância percorrida pelos alunos de casa até a escola. Essas prescrições seguem uma proposta de organização do professor Konstantin Lech, que será explicada em seguida. No entendimento de Viñao Frago (1998), o tempo escolar é instituído e prescrito como uma tentativa de uniformização do ensino primário. No Paraná, à medida que as escolas étnicas organizavam seu tempo diferentemente do prescrito, não cumpriam o estabelecido, criando um tempo escolar próprio, diante da sua especificidade cultural. A distribuição e a organização do tempo se constituíram como medidas de racionalização e controle das atividades escolares. As escolas étnicas foram construindo o seu fazer pedagógico ante as regras impessoais impostas pela legislação e assim construíam uma cultura escolar singular (VINCENT, 2001).

Nos anos 1920, frente às pressões governamentais, as mantenedoras das escolas étnicas se mobilizaram para se fortalecer enquanto grupo e criar formas de uniformizar as práticas pedagógicas dessas escolas. Vários livros didáticos foram escritos para que tais escolas tivessem algum material disponível, homogeneizando os conteúdos escolares e as metodologias de ensino. Em 1913, Francisco Hanas publicou o *Programa do Colégio Polonês*

*Nicolau Copérnico*, destinado ao curso elementar.<sup>44</sup>

Em Curitiba, foi editado em 1926 o livro, *Praktyczne Wskazówki metodyczne dla Szkół Polskich w Brazylii* (“Normas prático-metodológicas para as escolas polonesas no Brasil”), do professor Konstant Lech, autor também de livros didáticos e de alfabetização para os alunos das escolas étnicas polonesas. Com suas 40 páginas, as *Normas prático-metodológicas* é um verdadeiro manual de organização e orientação pedagógica para as escolas étnicas polonesas. Nesse livro, o professor Lech prescrevia a organização do tempo em uma escola bilíngue: na parte da manhã, os alunos aprenderiam a língua polonesa, geografia e história da Polônia, e para a parte da tarde sugeria que, em língua nacional, fossem ministrados os conteúdos de geografia geral, aritmética, história natural, ginástica e canto. Também prescrevia aulas de 50 minutos, com intervalo de dez minutos, desde as 8h até as 11h. Também apresentava uma organização racional do tempo em que as aulas mais interessantes como linguagem e história natural fossem ministradas no primeiro momento e no segundo aulas mais “difíceis” como aritmética. A metodologia de ensino colocava o aluno no centro das atividades e instruía que o professor deveria falar o menos possível, forçando as crianças a se expressarem verbalmente, instigando-as a pensarem e responderem quando solicitado. Seguia-se o roteiro dos *passos formais de instrução*, de Herbart, explicando detalhadamente que o professor deveria preparar as crianças para os novos dados, apresentados em seguida, fazendo comparações, generalizações e aplicação. Na preparação para a aprendizagem inicial, os professores começariam pelo domínio do lápis (para lousa ou caderno), com brincadeiras, histórias e desenhos para familiarizar-se com o uso do lápis (WACHOWICZ, 1970, p. 76-83).

A proposta do professor Lech não diferia muito da reforma da educação das escolas públicas do Paraná, também dos anos 1920. Os passos de Herbart estavam previstos em ambas as propostas, entendendo o professor como mediador do processo educacional. Portanto, esse é um ponto de semelhança entre as possibilidades de formação dos professores tanto das

---

<sup>44</sup> Posteriormente, em 1921, o cônsul Abigniew Miszke e seis professores vindos da Polônia, com salários pagos pelo consulado, escreveram uma *Orientação pedagógica*, sobre métodos e programas de ensino que eram repassados aos professores das escolas étnicas polonesas do Brasil.

escolas públicas como das escolas étnicas.

*Outro livro escrito pelo Professor Lech foi a Elementarz Dla dzieci polskich w Brazylii* (“Cartilha para as crianças polonesas no Brasil) e foi editado no ano de 1936, em Curitiba. Apesar de ser publicado pela Associação Oswiata, a *Cartilha* também era adotada em outras escolas étnicas laicas. Seguia o método analítico e o processo de palavração. Cada lição iniciava de uma palavra básica, com ilustração do objeto apresentado e a sua soletração. A seguir a palavra era dividida pelos sons e escrita no quadro com a separação das letras. A cada lição, novas letras eram apresentadas e as palavras eram aprendidas pelos sons. O tamanho dos textos também ia aumentando gradativamente e no final do livro cada texto já era de mais de dez linhas. Em uma das lições, o autor apresentava a águia como símbolo da Polônia. E também havia objetos conhecidos dos alunos, como a casa, roupas, animais domésticos, brinquedos, orações e outros (LECH, 1936). Em *Estudando as lições de coisas*, Valdemarin (2004) explica que no método analítico o pensamento adquire forma por meio das palavras (sons) e, portanto a análise dos sons deve ser acompanhada dos signos que os representam, a escrita. Pode-se afirmar que a proposta metodológica do professor Lech é semelhante à das escolas públicas, havendo o mesmo entendimento sobre as formas de ensinar. As fontes não permitem conhecer qual foi a circulação desse livro e qual sua aplicação nas escolas étnicas, até porque a edição se deu apenas dois anos antes da nacionalização compulsória. Acredita-se que não tenha sido muito usado em decorrência dessa situação.

A Lei 2.157, de 1922, estabelecia que os professores das escolas étnicas deveriam ter proficiência em língua nacional e assim as associações culturais organizaram cursos de preparação. Em 1923, o governo estadual delegou ao professor Nicéfaro Modesto Falarz a organização do primeiro curso de preparação de professores poloneses, após o qual foram realizados exames, sendo que foram aprovados 56 professores (37 leigos e 19 religiosos). Mas as fontes não informam quantos professores se inscreveram, quantos foram reprovados. Esse dado explicita que não eram poucos os professores que também desconheciam a língua nacional e que foi necessária a legislação para que tivessem o seu domínio. Segundo Sangali (2007), na década de 1920, nos cursos destinado à formação dos professores para as escolas

polonesas, promovidos pelas associações culturais Kultura e Oswiata, ensinavam-se psicologia, metodologia e prática. As ideias de Ovídio Decroly eram divulgadas nos cursos de qualificação para os professores das escolas étnicas polonesas e também na formação do magistério das escolas públicas brasileiras. Portanto os professores que estavam se formando para ministrar aulas nas escolas polonesas como nas escolas primárias públicas, faziam a leitura dos mesmos autores, sendo as suas formações relativamente semelhantes.

## 2.4 INTROJETANDO TRADIÇÕES CÍVICO-PATRIÓTICAS

Nas primeiras décadas do século XX, a discussão sobre o processo de formação da nacionalidade brasileira e da identidade cultural regional do Paraná, esteve em pauta na imprensa, nas tribunas e nos escritos dos intelectuais. Nos anos de 1927 a 1930, foi criado, o Movimento Paranista, cujo ideário era a formação de uma identidade cultural regional. Objetivava a busca da originalidade da formação do homem paranaense e também o progresso do estado. Esse Movimento criou elementos de uma identidade do Paraná, cuja representação maior era o pinheiro (pinheiro paranaense ou *Araucaria angustifolia*), e também o hino e o brasão do Paraná. Os intelectuais partícipes eram em sua maioria funcionários públicos, signatários do ideário positivista que buscavam, a partir do lema “ordem e progresso”, divulgar a especificidade da cultura paranaense e sua inserção na economia nacional. Criaram eles a revista *Ilustração Paranaense*, objetivando a divulgação dos mitos e lendas fundadoras de uma identidade paranaense.

O Centenário da Independência do Brasil, em 1922, foi bastante comemorado no Paraná, com várias festividades cívicas e patrióticas. Houve determinação oficial de que todas as escolas do estado plantassem um pinheiro. Em Curitiba, houve a celebração de missas, inauguração do Palácio da Instrução e de avenidas.

Segundo Luís Pereira (1998), as festividades em comemoração ao Centenário da Independência receberam a contribuição das colônias de imigrantes, em espécie ou obras, como o monumento do *Semeador*, doado pela colônia polonesa, que iria se transformar em um dos símbolos do Paraná,

e está repleto de representações: o que semeia o futuro, o trabalho para construir uma nova sociedade e a luta pelo amor ao Paraná. As comemorações tomaram conta das principais ruas e praças. Bandas de música, mais de cinco mil estudantes acompanhados de seus professores e o Exército levaram bandeiras do Brasil, entoando o Hino Nacional e desfilando pelas ruas centrais de Curitiba até o palácio do governo. Na Praça Santos Andrade, o governador Munhoz da Rocha plantou um pinheiro, como símbolo máximo da representação do regionalismo paranaense. Na Praça Osório inaugurou-se as estátuas de Emiliano Pernetá, Emílio de Menezes e Domingos Nascimento, produzidas pelos artistas Zaco Paraná e João Turin.

As festas patrocinadas pelo Estado, como as comemorações da Independência, também celebram uma ocorrência real, o nascimento de uma nação, e por isso são eventos paradigmáticos que justificam a importância da data. Aqui estamos diante de um rito de calendário coletivo, um aniversário nacional. Evento que congrega simultaneamente, numa espécie de síntese, uma série de ritos de passagem. (MATTA, 1981, p. 89)

Os festejos do Centenário da Independência transformaram-se em um marco histórico, na festa da “invenção das tradições” do Paraná: a criação e apresentação pública dos símbolos do Paraná, o brasão e o hino (HOBBSAWM, 1991). Segundo Roberto da Matta, nas festas nacionais ou festas da ordem, a ênfase é sempre colocada na ordem, na regularidade, na repetição e na marcha ordeira.

A identidade nacional brasileira precisava ser formada com elementos comuns como a língua, a cultura e o sentimento de pertencimento (ANDERSON, 1989). Os primeiros anos da República precisavam criar e consolidar o sentimento nacional, e a nacionalidade seria o resultado “da construção de uma nova sociedade organizada politicamente pelos nacionais [...] inventar a autenticidade - buscar as raízes nacionais de autenticidade” (OLIVEIRA, 1997, p. 187). Nas primeiras décadas do século XX, os intelectuais tiveram um papel muito importante na divulgação de uma literatura e uma imagem do homem nacional. Monteiro Lobato, Afrânio Peixoto, Belisário Penna e Olavo Bilac denunciavam o Brasil atrasado e propunham ações para a superação desse atraso, como o serviço militar obrigatório, campanhas pró educação e contra o analfabetismo, campanhas pró saneamento, para eliminar

as doenças crônicas que afetavam a população.

Ainda nas primeiras décadas do século XX, a escola era vista como centro irradiador das práticas higiênicas moralizadoras e disciplinares (MARQUES, 1994). Daí a importância dada a uma organização curricular com um programa oficial de ensino, adoção de livros didáticos únicos, estímulo às atividades cívico-patrióticas, com a intenção de ensinar aos professores e alunos lições de moral e higiene. Verbas públicas foram destinadas à compra de mobiliário escolar e à arquitetura dos prédios escolares, que precisavam atender aos novos preceitos de higiene e salubridade. Nas maiores cidades, foram construídos os grupos escolares em uma arquitetura escolar moderna, atendendo aos preceitos de salubridade da época. Juntamente a essas medidas, em 1918 o governo do estado criou as Caixas Escolares, como uma forma de organização beneficente para a compra de roupas e materiais didáticos para os alunos pobres. Tais Caixas Escolares eram entendidas como “uma lição edificante de afeto àqueles que desabrocham para a vida [...] e será edificante na formação do caráter do futuro cidadão” (MENSAGENS DE GOVERNO, 1918, 1919 e 1921).

## 2.5 UNIDADE E HOMOGENEIDADE DO ENSINO

Desde 1914, já havia uma organização dos conteúdos a serem ministrados nas escolas primárias do Paraná, para o ensino seriado de quatro anos. As escolas isoladas passaram a ter essa organização somente a partir de julho de 1920. A Portaria 134, da Secretaria Geral do Estado, aprovou o programa de ensino para as escolas isoladas, visto que os grupos escolares já o tinham. Esses dados permitem pensar na unidade e homogeneização do ensino nas escolas primárias do Paraná. A organização da matriz curricular para 1.º, 2.º, e 3.º ano pode ser observada no quadro a seguir.

Matérias	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano
Educação moral e cívica	O trabalho (sua importância), o perigo da bebida alcoólica, a bandeira e o Brasil como país civilizado	Leitura de fatos que despertem bons sentimentos	Biografias de brasileiros ilustres e leitura de contos morais ou acontecimentos que despertem o amor

			pátrio
Linguagem oral	Aprendizado da leitura	Leitura em livro adotado, interpretação da leitura, explicação do sentido das palavras	Leitura do livro adotado, leitura de sentenças, reprodução de histórias, nomes próprios, sinais de pontuação
Linguagem escrita	Cópia, pequenos ditados e formação de sentenças	Cópia de livro de leitura, ditado, cartas, bilhetes e descrição	Ditado, cartas e bilhetes, descrição e reprodução de histórias
Aritmética	Contar pelos dedos, copiar algarismos, as quatro operações	Escrita dos números até milhares, tabuada até a casa dos dez, moeda brasileira e problemas	Recapitulação da tabuada de multiplicar, as quatro operações, cálculo mental e escrito, metro, litro, quilo, tonelada e problemas
Geografia e história do Brasil	O que é um bairro, vila, cidade e estado; o que é o Brasil e o Paraná; narração de episódios importantes da história; explicação dos feriados nacionais	Os pontos cardeais; o rio; meios de condução; o dia e a noite, o sol, a lua e as estrelas, as estações do ano; principais cidades do Paraná; ligeiro conhecimento da capital do Brasil e das capitais dos estados; riquezas naturais do Brasil e vultos importantes da história do Brasil	O Brasil (limites, rios, serras, estados); o Paraná (limites, rios, montanhas, estradas, produtos); história do Brasil, fundação da cidade de São Paulo, bandeirantes e o povoamento dos sertões; fundação de Curitiba e o estado do Paraná; Independência do Brasil; principais vultos da História; a república e os presidentes; presidentes da província e do estado do Paraná.
Ciências físicas e naturais	O que é um metal; corpos sólidos, líquidos e gasosos; a água, higiene do corpo; varíola; maleita; criação de animais domésticos	Criação de abelhas; o trigo; os pássaros; a derrubada das matas e necessidades de se plantar florestas; plantio do linho, cana-de-açúcar e algodão	Carvão de pedra, ferro e outros metais; querosene; principais indústrias; cultivo de café; erva-mate; criação de gado; o preparo da terra; cuidados com os olhos e principais parasitas do couro cabeludo
Caligrafia	Copiar palavras e exercícios no caderno	Exercícios conforme modelo do caderno n.º 1 e 2, cópia do quadro-negro	Exercícios de caligrafia vertical nos cadernos 2, 3, 4 e 5; cópia de trechos de leituras
Trabalhos manuais	Trabalhos de crochê e ligeiras costuras	Ampliação do programa do 1.º ano	Crochê, pequenos bordados e costuras; cuidar da terra (para os rapazes)

QUADRO 1 - QUADRO CURRICULAR DAS ESCOLAS ISOLADAS

FONTE: Adaptado da Portaria 134/1920, da Secretaria Geral do Estado (*Diário Oficial*, 2 ago. 1920)

Esse conjunto de saberes como leitura, escrita, caligrafia, trabalhos manuais demonstra a intenção da racionalização do tempo e também conhecimentos utilitários para moças e rapazes. Os trabalhos manuais contribuem na formação moral, uma vez que ensinam o aluno a paciência do fazer, ponto a ponto, a disciplina, e mantêm as mãos ocupadas. Os cuidados com a terra, os conhecimentos das ciências físicas e naturais, aliados ao livro de elementos de agronomia, ensinariam aos rapazes as modernas técnicas de produção agropecuária. Também os conteúdos de geografia e história ensinariam ao aluno que país é este, suas riquezas, seus heróis. Os conhecimentos de educação moral e cívica traziam a importância da moral, das virtudes e os perigos dos vícios na formação do cidadão. Vários depoentes desta pesquisa, apesar de terem estudados em escolas étnicas nos anos 1930, ainda lembravam das aulas de trabalhos manuais. As depoentes lembravam das aulas de costura, bordado e crochê, conhecimento usado posteriormente para a confecção de roupas e ornamento para os filhos e o lar.

Os conteúdos a serem ensinados tinham a pretensão de uniformizar a organização pedagógica da escola. Aos poucos, o governo do Paraná implementou um conjunto de instrumentos de controle das escolas, como os horários, os livros didáticos, os conteúdos que formavam uma teia de ações que o professor precisava cumprir. Ao estudar a escola primária paulista, Souza (2004) conclui que os hinos, cantos e canções populares foram se transformando em canções de escola e submetidas às prescrições didático-pedagógicas.

Na década de 1920, a expansão das escolas públicas foi uma política de governo do Paraná. E se um movimento de “escolarização da sociedade tanto pode resultar de uma estratégia burguesa para melhor dominar e disciplinar sua força de trabalho” (VESENTINI, 1998, p. 165), foi somente com o advento da República que a “escola pública, entendida em sentido próprio, fez-se presente na história da educação brasileira” (SAVIANI, 2004, p. 18). A partir de então, o poder público assumiu a tarefa de organizar (com a construção de edificações próprias para esse fim, formação do corpo docente, matriz curricular, distribuição de material e mobiliário), controlar e fiscalizar as



escolas, com a promessa de difusão do ensino público. Essa promessa estava longe de ser concretizada, mas foi uma bandeira política de anúncio dos “tempos de modernização e civilização”.

As tentativas de uniformizar os livros didáticos nas escolas públicas do Paraná datam de 1916:

Desta forma compreende-se o papel relevante que passaram a assumir livros de leitura e cartilhas, na consolidação da ideologia republicana, fazendo com que várias gerações lessem, escrevessem, decorassem e recitassem não só velhos ensinamentos religiosos e morais tão entranhados na escola, como as máximas, fábulas e contos morais, mas também textos que construíam a ideia de pátria moderna e civilizada, ou seja, conteúdos que combinassem com temas patrióticos, regras de civilidade e índices de modernidade e progresso. (RAZZINI, 2005, p. 107)

Abaixo, a lista de livros didáticos a serem adotados pelas escolas públicas do Paraná em 1916.

- 1.º ano – *Cartilha* de H. Ribeiro; *Método analítico para leitura*, de Arnaldo Barreto.
- 2.º ano - *Segundo livro*, de Felisberto de Carvalho.
- 3.º ano – *Terceiro livro*, de Felisberto Carvalho; *Gramática portuguesa* de João Ribeiro; *Primeira aritmética*, de Souza Lobo; *Desenho linear*, de Abílio Borges; *Geografia da infância*, de Lacerda; *O Brasil e o Paraná*, de Sebastião Paraná; *Rudimentos de história do Brasil*, de João Ribeiro.
- 4.º ano - *Autores contemporâneos*, de João Ribeiro, *Série completa de cartografia*; de Olavo Freire; *Gramática do 2.º ano*, de João Ribeiro; *Segunda aritmética*, de Souza Lobo; *Pontos da nossa história*, de Veríssimo e Lourenço Sousa; *Noções de geometria prática*, de Olavo Freire; *Ciências físicas e naturais*, de Martel; *Elementos de Agronomia* de Hugo Simas.
- *Para os Colóquios*: N. A. Calkins, *Moral na Escola*, de Júlio Payot; *Coração*, de Edmundo de Amicis; *Constituição Federal*; de João Barbalho; *Festas Nacionais*, de Rodrigo Otávio, *Pátria brasileira*, de Coelho Netto e Olavo Bilac; *Poesias infantis*, de Olavo Bilac; *Thesouro poético brasileiro*, de Duque Estrada (RELATÓRIO DE GOVERNO,

1916).<sup>45</sup>

Desde a mais tenra infância, a criança já seria inserida nas leituras de conhecimentos específicos das matérias e também as leituras de formação do caráter cívico-patriótico e de conhecimentos sobre a pátria, como os livros sobre a história e a geografia da pátria. Olavo Bilac, importante poeta e partícipe do projeto de nacionalização das escolas, tinha seus livros de poesias listados para as crianças do Paraná. Os *Elementos de agronomia*, do político Hugo Simas, que era defensor ardoroso da nacionalização das escolas de imigrantes do Paraná, era um dos livros a ser adotados. Esses livros contribuiriam para a formação de um pensamento mais homogêneo sobre o país e também sobre a moral. Segundo Diana Vidal, os livros de leitura, as poesias, criariam um repertório comum de linguagem partilhado intramuros, mas no caso das escolas étnicas também na aprendizagem da língua vernácula, que poderia ser expressa além dos muros da escola.

A República deu continuidade ao processo de adoção dos livros didáticos iniciado no Império, sob a alegação de “necessidade de uniformização do ensino, quer sejam porque legislavam sobre programas e currículos, ou ainda porque se converteram em principais compradores do produto” (RAZZINI, 2005, p. 107). Ainda segundo esta autora, os livros de leitura e cartilhas assumiram um papel importante na consolidação da ideologia republicana, pois várias gerações iriam ler, escrever, decorar, recitar os ensinamentos e também as fábulas, contos morais e textos “que iriam construir a ideia de pátria moderna e civilizada, ou seja, conteúdos que combinavam temas patrióticos, regras de civilidade e índices de modernidade e progresso” (RAZZINI, 2005, p. 107).

Sobre o papel do Estado na unificação da cultura, pode-se considerar que

A cultura é unificadora: o Estado contribui para a unificação do mercado cultural ao unificar todos os códigos – jurídico, linguístico, métrico – e ao realizar a homogeneização das formas de

---

<sup>45</sup> Alguns dos autores adotados tiveram seus livros publicados pela Livraria Francisco Alves e podem ser considerados como verdadeiros *best-sellers* didáticos, pois foram reeditados por mais de 50 anos. Por exemplo, os livros de leitura de Felisberto de Carvalho: para o 1.º ano teve 130 edições e o do 2.º ano, 107 edições (RAZZINI, 2005).

comunicação, especialmente burocrática... O Estado molda as estruturas mentais e impõe princípios de visão e de divisão comuns [...] contribuindo para a construção do que designamos comumente como identidade nacional. (BOURDIEU, 1996, p. 105)

Em 1920, o inspetor César P. Martinez incorporou novos livros didáticos a serem adotados pelas escolas públicas e particulares, diferenciando-se pela localização geográfica:

a) para os grupos escolares da capital, *Cartilha sintética e analítica*, de M. de Oliveira, *Páginas infantis*, de M. de Oliveira, *Nossa pátria*, de Rocha Pombo;

b) para as escolas isoladas, *Ensino rápido*, de M. de Oliveira, *Páginas infantis*, de M. de Oliveira.

Outros livros também adotados: *Corações de crianças*, de Ritta de Macedo, *Primeiro, Segundo e Terceiro livro*, de Kopke, *Nossa terra*, de Júlia Lopes, *Porque me ufano do meu país*, de Affonso Celso, e *Saudade*, de Thales de Andrade (RELATÓRIO DE GOVERNO, 1920).

Se adotados pelas escolas, os livros didáticos prescritos possibilitariam que os alunos fizessem as mesmas leituras, nas escolas étnicas ou não. Portanto, contribuíam para a homogenização dos saberes e da formação pedagógica. Alguns livros adotados no Paraná tinham circulação nacional, como os livros de Kopke, de Affonso Celso, as poesias de Olavo Bilac e Felisberto Carvalho, conforme analisa Vidal (2005). João Kopke e N. A. Calkins já eram citados na *Revista Pedagógica*, nos anos de 1890 e 1891, editada no Distrito Federal, como divulgadores do método analítico de leitura e escrita. Felisberto Carvalho aparece como autor de renome nacional ao ensinar a norma culta da língua nacional, a ser falada e escrita. Também eram listados livros de autores paranaenses, como Rocha Pombo, Sebastião Paraná e Hugo Simas, que objetivavam conhecer a cultura regional.

Objetivava o estado uniformizar as leituras e homogeneizar a formação dos alunos, e também fazer da “boa” pronúncia uma forma de distinção social. Nas áreas de colonização estrangeira, essa relação de livros propiciaria ensinar a pronunciar as palavras no idioma nacional e também permitir que o aluno se apropriasse de vocabulário e o incorporasse ao seu cotidiano (intra e

extra-muros escolares). Os relatórios dos inspetores de Ensino, quando visitavam as escolas étnicas, registravam a adoção dos livros didáticos indicados, mas não indicavam como eram incorporados na organização pedagógica escolar. Algumas pistas foram dadas pelos depoentes, que denotavam os esforços dos professores nos exercícios de leitura e repetição em voz alta e outros que ainda usavam expressões carregadas de sotaque e expressões estrangeiras. Diana Vidal analisa que ensinar a língua era a principal tarefa da escolarização, “tanto no que concernia à disseminação do mundo letrado como separação entre barbárie e civilização tanto no que tangia no preparo para a escrita” (VIDAL, 2005, p. 119).

Posteriormente, em 1923, a lista de livros didáticos para as escolas do Paraná foi ampliada, com os seguintes títulos: *Primeiro e Segundo livro*, de Puiggari e Barreto; *Primeiro e Segundo livro*, de Erasmo Braga; *Nossa pátria e História do Brasil*, de Rocha Pombo; *Retirada de Laguna e Céus e terra do Brasil*, do Visconde de Taunay; *História natural*, de Waldemiro Potsch; *História do Brasil*, de Creso Braga; *Alma brasileira*, de Assis Cintra; e *Pequeno atlas*, de Mário da Veiga Cabral (RELATÓRIO DE GOVERNO, 1923).

Esses livros didáticos podem ser assim classificados:

- livros de educação moral - contos, narrativas e episódios;
- organização da família e da sociedade, menoridade e maioridade, nação, seus poderes e suas leis, nacionalidade, grandes vultos da história, exemplos de civismo;
- livros de educação intelectual - cuidados higiênicos, grandes invenções e grandes inventores, criação de animais, fenômenos químicos e físicos.

Os livros de Felisberto de Carvalho e João Kopke foram adotados em vários estados do Brasil. Na análise sobre a escola primária em São Paulo, Souza (2004) analisa a adoção dos livros didáticos nas escolas públicas. Esses livros, segundo Souza, eram considerados enciclopédicos, pois traziam uma gama de conteúdos de “todas” as áreas do conhecimento, como gramática, história, geografia, cálculo, elementos de ciências físicas e naturais, higiene, além de regras morais e poesias. Abrangiam praticamente todos os conteúdos a serem ministrados pelo professor. A autora ainda considera que no final de

cada lição de leitura dos livros de Felisberto de Carvalho havia um ditado ou uma lição de moral. Além de possibilitar à criança maior contato com a cultura mais erudita, os poemas também tinham uma natureza de formação moral e cívica. Nessa perspectiva, alguns títulos de lição explicitam a formação do caráter e da nacionalidade: “A República”, “Deveres do homem para com o próximo”, “Direito de propriedade”, “O primeiro dever cívico”, “Deveres do menino com relação à escola”, “Trabalho”, “Assiduidade” e outros em transparecem essa intenção. Ao analisar os livros de João Kopke, e Júlia Lopes, adotados nas escolas do Paraná, Razzini corrobora com Souza na perspectiva de que as lições trazem variados personagens infantis “que evocam o bem, a esmola, o trabalho, a honra, a obediência” (RAZZINI, 2005, p. 109). Assim, a formação do cidadão e a pátria vão entrando na escola, seja pelos livros, seja pelas poesias de Olavo Bilac e também pelos símbolos nacionais.

As coleções de Puiggari-Barreto eram consideradas de leitura aprazível, com pequenas lições sobre o cotidiano das crianças, mas também com uma preocupação com a formação moral e patriótica, como a conduta da criança com relação à família, a escola e a sociedade (SOUZA, 2004). Essas coleções também consagravam os rituais organizados pela escola no período republicano. É igualmente interessante considerar que os livros de poesias de Olavo Bilac são elucidativos no processo de construção do sentimento de nacionalidade ao ensinar os meninos e meninas que amem o país onde nasceram.

A partir dessas “prescrições oficiais”, as escolas públicas e particulares deveriam seguir o programa oficial e também adotar os livros indicados pela Inspetoria de Ensino. As escolas e professores que não dispunham desse material deveriam solicitá-lo à Inspetoria. Em ofício datado de 1921, após visitar a escola subvencionada estadual no município de Porto Amazonas, o sub-inspetor de Ensino solicitou dez cartilhas de *Ensino rápido*, dez exemplares de *Páginas infantis* e dez de *Nossa pátria*. Nesse ofício, ele pede que o professor seja notificado da proibição de livros estrangeiros no segundo turno de trabalho<sup>46</sup> (o segundo turno se refere ao ensino ministrado em língua estrangeira, conforme evidenciado em outros relatos, pois, sendo

---

<sup>46</sup> DEAP, Pasta AP 1841, p. 171, 1921.

subvencionada escola, o professor deveria ministrar as aulas em língua nacional).

Não se pode desconsiderar a importância dos livros didáticos, principalmente nas escolas do interior ou mesmo em escolas rurais em que o acesso a outras leituras era precário. Mas será que o governo conseguia enviar livros a todos os alunos do Paraná?

Segundo o relatório do inspetor de Ensino professor César P. Martinez, em 1920 chegaram às escolas 18.731 livros, considerados insuficientes para atender todas as escolas (entre esses livros, quase 15 mil são exemplares das cartilhas *Ensino rápido* e *Páginas infantis*, de Mariano Oliveira; aproximadamente 4.500 volumes de *Nossa pátria*, de Rocha Pombo; 70 volumes do livro *Coração de criança*; 30 do *Segundo livro*, de Rangel Pestana; e 29 exemplares de *Porque me ufano de meu país*, de A. Celso). Nos anos seguintes, prosseguiu a política de aquisição dos livros indicados pela Inspetoria, sendo que em 1921 foram distribuídos 8.686 e em 1922, 12.477 livros. O relatório não possibilita saber para quais escolas os livros foram enviados, se somente para as escolas públicas ou também para as escolas étnicas.

Para o inspetor Martinez, os livros didáticos tinham papel fundamental para desenvolver o amor à pátria. Assim, sendo manuseados e lidos sistematicamente em sala, contribuiriam para formar o homem nacional, afirma ele em 1921:

Outros livros são ainda necessários para completar a leitura. Uns falam, de princípio a fim, à alma para que o coração seja justo, seja bom e seja forte. Outros dirigem-se à inteligência, para esclarecê-la e enriquecê-la de conhecimentos. Outros finalmente, formam o civismo: o amor da pátria e das instituições; o respeito às leis e à ordem; o cumprimento do dever acima de todos os interesses pessoais; o culto pelo passado. Cada um deles deve cingir-se a um só programa: ou se destinam a formar corações, ou tem por fim abrir os olhos à inteligência, ou então cuidam da nacionalidade e da pátria. (RELATÓRIO DE GOVERNO, 1921, p. 55).

As intenções do inspetor são de produzir alunos ordeiros, respeitadores da lei e da ordem e no culto à pátria. A distribuição de livros didáticos às escolas públicas explicita as relações de poder do Estado na formação do cidadão. Michel Foucault, em *Microfísica do poder*, afirma que o poder exerce

suas ações ao “dominar, dirigir, governar” (FOUCAULT, 1981, p. 75). Entendendo então que o Estado legou à escola o papel de formação do cidadão nacional, a ele cabe legislar, fiscalizar e governar para a execução desta intenção.

A Inspetoria de Ensino do Paraná publicou a revista *Ensino* e também os livros *Como se faz a independência*, de Romário Martins, *O problema da Alfabetização no Brasil* (tese apresentada no Congresso Interestadual de Ensino Primário), *Instruções aos professores públicos do Paraná*, *Programa das escolas isoladas* e *Programa dos grupos escolares*, bem como folhetos do Serviço de Profilaxia Rural: *Guerra às pulgas*, do Dr. Barros Barreto; *Porque devemos combater os piolhos*, do Dr. Leal; e o *Perigo dos Mosquitos*, do Dr. Luiz Medeiros (RELATÓRIO DE GOVERNO, 1921, p. 51). A justificativa para a publicação desse material era subsidiar os professores sobre métodos e processos de ensino e também difundir as ideias de higiene e combate às moléstias. O professor seria um elemento de disseminação da saúde ao explicar aos seus alunos os folhetos escritos pelos médicos do Serviço de Profilaxia Rural. E nas palavras de Martinez, “Pouco a pouco a escola foi se modernizando” (RELATÓRIO DE GOVERNO, 1921, p. 64).

A Figura 11 apresenta a lista de material didático de uma escola étnica de Curitiba, trazendo a seguinte anotação: “Recebi obsequiosamente da Secretaria os seguintes livros:”.

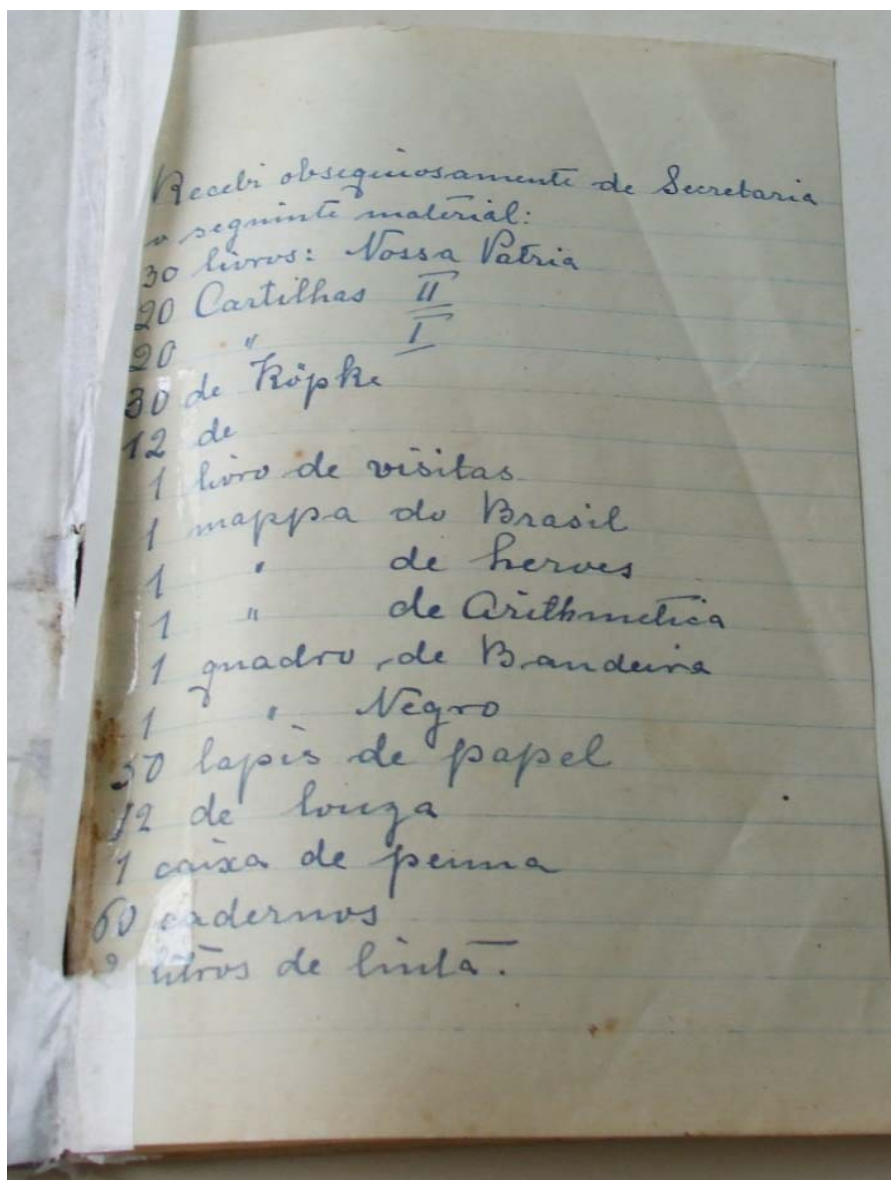


FIGURA 11 - RELAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DE UMA ESCOLA POLONESA EM 1919  
FONTE: Arquivos do Colégio Vicentino São José de Curitiba (1919)

A lista da Figura 11 estava anexa ao livro de matrículas do Colégio Vicentino de São José de Curitiba, do ano de 1919. Observe-se que na relação constam os livros adotados pelo governo do estado, mapa do Brasil, mapa dos heróis, quadro de bandeiras e material de consumo. Os livros recebidos "Obsequiosamente da Secretaria", como escreveu a professora, mais os mapas, indicam a preocupação da escola em cumprir os preceitos legais de intenção nacionalizadora. Chama atenção na lista acima que os cadernos e as lousas, conjuntamente com as penas e os lápis, faziam parte do material dos alunos. Enquanto o caderno e o lápis começavam a fazer parte do cotidiano escolar, a lousa e a pena ainda não haviam saído de cena.



As fontes não permitem dimensionar como foi a distribuição dos livros didáticos nas escolas étnicas, mas é possível inferir que nem todos os alunos os recebiam. Muitos depoentes não lembravam se receberam do governo estadual livros didáticos prescritos, alguns lembravam muito vagamente que tinham cartilhas (em língua estrangeira) no 1.º ano. Eles lembravam que os livros eram comprados pelas famílias. “Os livros, a família que comprava e não era caro” (I.K). A sociedade-escola de Irati adotava, até 1938, a cartilha *Elementarz*, de Konstant Lech, em língua polonesa. É interessante que o título e autor do livro em língua polonesa foram lembrados, mas nenhum título de livro em língua nacional (que tenha sido adotado) foi lembrado. O livro do professor Lech era publicado pela Associação Oswiata (católica) e o seu conteúdo não era religioso, também sendo adotado na sociedade-escola de Irati. Mesmo com as prescrições dos livros didáticos pela Inspeção, havia a circulação de livros em língua estrangeira, prática que ainda não era proibida. Uma prática recorrente era emprestar o livro didático a outros alunos. “Eu tinha o livro do 4.º ano, mas emprestei pra outras pessoas, a gente emprestava pros outros alunos [...] e os colonos não tinham como comprar. A gente comprava lá na escola, acho que não era caro.” (H.W.) Esse repasse a outros alunos era uma questão de economia, usar e passar o mesmo livro.

O mobiliário escolar também merecia especial atenção do governo. Era necessário prover as escolas públicas com carteiras, armários, quadros-negros, apagadores, giz, banquetas, cabides, mesas de estudo de aritmética, *bureau* para professores, cadernos, tinteiros, papel almaço, lápis e também mapas e o Hino Nacional. No ano de 1920, foram enviados às escolas 4.000 impressos do Hino Nacional, juntamente com 8.500 cadernos de caligrafia e 7.000 cadernos de linguagem. A lista de materiais é especificada em móveis e utensílios, livros escolares, materiais para ensino e objetos de expediente. Além de prover as escolas com equipamentos, era necessário não descuidar da higiene, e, portanto, baldes, limpa-pés, latas de creolina, escarradeiras, moringas e talhas de água, toalhas, vassouras, escovas para limpar casa tornaram-se objetos enviados às escolas. Assim, além dos livros as escolas receberam bandeiras nacionais, livros, cadernos, lousas, giz, papel, mapas do Paraná, do Brasil e outros que contribuiriam para a formação do sentimento nacional. Também receberam programas escolares, livros-ponto dos alunos,

livros de ata e material de controle da escritura da escola, como os mapas de movimento dos alunos, de matrícula e de frequência, cartões de promoção e tinteiros para alunos e professores. As fontes não permitem identificar para quais escolas esses materiais foram enviados. Mas o depoimento a seguir fornece algumas pistas de que tenha sido entregue nas escolas étnicas:

Quadrinho de lousa tinha sim, mas caderno era difícil... Quando a professora Olga começou a lecionar, a gente já tinha caderno. Antes também tinha caderno de desenho. [...] Os cadernos o governo dava [...]. Livros não tinha. Tinha o livro da 1.<sup>a</sup> série, depois não lembro se tinha outros livros. (A.K.)

O quadro de lousa ainda é uma lembrança bastante presente na memória de ex-alunos das escolas étnicas, assim como os lanches de broa com banha, levados na mesma sacola de pano que servia para guardar o material escolar. Nem sempre usar a lousa era fácil, requeria aprendizado, conforme relata uma ex-aluna da escola da Colônia Marcelino:

Não tinha caderno, era o quadrinho de lousa. Escrevia com lápis, aquele lápis assim, então aquilo quebrava com muita facilidade, tinha lápis que nem se enxergava nos dedos e aquilo a gente escrevia, porque não compravam assim. Acho que não podiam mesmo, não tinha. Se quebrasse tinha que escrever com o pedacinho que tinha. Então levava pão com banha [risos], broa com banha de lanche numa sacola de pano com uma corda, chamava *torba*. Dentro daquela torba enfiava a lousa e o pão com banha e engraxava toda a lousa, que quando escrevia não aparecia nada [risos]. Aquilo apagava, mas a freira ditava, você escrevia e não aparecia porque a lousa estava engraxada. Pra limpar então cuspi e enxugava [a lousa] ainda escondendo da freira, senão apanhava. (A.N.)

Nos anos 1930, o caderno “aparece” nas escolas de maior porte, antes de ser usual nas escolas do interior, que continuavam com as lousas. Quando o caderno e o tinteiro se faziam presentes como material escolar, era preciso saber manusear:

Era lousa ainda. A gente fazia o exercício e chegava na escola e já apagava tudo pra fazer tudo de novo. Tinha que cuidar, pois era uma lousa pequenininha, cuidar pra não apagar [risos]. [...] Na colônia Saltinho era tudo lousa, em Ivaí já era caderno, aquela caneta com tinta [risos], borrava, derramava nos cadernos [risos] [...] O pior era quando derramava na mesa, aí era o pior. Daí botava o mataborrão. (I.K.)

Os anos 1920 foram significativos na construção da formação do sentimento nacional por meio da escola. O conjunto de medidas e ações fiscalizadoras criadas e impostas pelo Estado introduziram elementos de formação da cultura nacional. Essas ações eram acatadas - não sem resistência - mas ainda assim, não eram suficientes para eliminar as diferenças culturais étnicas que estavam presentes nas colônias de imigrantes. A convivência dos alunos com os elementos da cultura nacional não os fez esquecer as raízes culturais. Astor Diehl (1998) afirma que durante a década de 1920 a sociedade projetava um futuro, vendo no presente uma necessidade de reordenamento da sociedade que serviria para fundamentar a nova ordem do Estado Novo. A tradição autoritária estava presente no projeto de construção do Estado nacional e foi pensado por uma elite ilustrada, composta de homens de cultura e ciência capazes de exercer um domínio sobre a massa e civilizar por cima. O nacionalismo e o autoritarismo são associados na elaboração de uma cultura nacional. Portanto, caberia ao Estado nacional integrar a nação por meio da unidade nacional e também da língua nacional.

## 2.6 FISCALIZAÇÃO ESCOLAR RIGOROSA

Nos anos 1910, a saúde e a educação ganharam o *status* da receita para curar os males da nação, com investimentos públicos em educação e na formação moral da juventude, como o serviço militar obrigatório. Para Olavo Bilac, o Exército era o único caminho para a falta de patriotismo, pois a escolarização e o serviço militar obrigatório eram importantes para a formação moral dos jovens, preparando-os para enfrentar os inimigos internos e externos. Para concretizar suas ideias, em 1916 foi criado o movimento patriótico denominado Liga de Defesa Nacional, que se estendeu aos estados (OLIVEIRA, 1997, SKIDMORE, 1976). Esse movimento de caráter nacionalista recebia apoio do Exército, propondo o “despertar” nacionalista. Ainda na Primeira República, Monteiro Lobato, Olavo Bilac e Alberto Torres, “denunciam o Brasil como arcaico, atrasado, comandado por uma política incompetente e que comandam renovações, reformas para a sociedade brasileira” (OLIVEIRA, 1997, p. 139).

A Lei 2.095 (31 mar. 1921) instituiu o Serviço de Inspeção Médica nas

escolas do Paraná, que funcionava anexo à Inspetoria Geral de Ensino e objetivava que a infância que cresce “robusta no físico e no moral promete à nação um povo forte”, nas palavras do professor Martinez. O professor Belisário Penna foi um grande defensor, em termos nacionais, da educação higiênica nas escolas e nos lares para assegurar a saúde biopsíquica do trabalhador. O seu discurso vinha ao encontro das políticas de eugenia e do Movimento Sanitarista,<sup>47</sup> quando médicos e professores buscaram melhorar a saúde física e mental dos brasileiros (PENNA, 1928). Um olhar mais acurado dessas políticas de Estado, por meio dos mecanismos da biopolítica, vê a intenção de produzir de corpos saudáveis e fortes. Para obter os resultados esperados, o Estado, por meio da biopolítica, controla os corpos sociais, pelo sistema jurídico das leis e pela norma: “[...] a vida e seus mecanismos entram no domínio dos cálculos explícitos, e faz do poder-saber um agente de transformação da vida humana” (FOUCAULT, 1999, p. 154).

No Brasil, as discussões sobre a formação da nação se deram desde o século XIX e a educação física fazia parte desse projeto de reestruturação da cultura nacional (OLIVEIRA; CHAVES JÚNIOR, 2009). Os autores ainda explicam que a ênfase na ginástica tinha fins higiênicos e de fortalecimento dos corpos e, atendendo a preceitos científicos, precisava ser realizada em espaços arejados. Segundo os autores, o movimento da educação física com ênfase nas aulas de ginástica direcionava-se para a prática de esportes nos anos 1930 e os jogos eram considerados um sucesso pelos professores. A educação física escolar foi considerada necessária pelo Estado na formação dos jovens saudáveis, ágeis, fortes e flexíveis no Paraná:

A educação física, considerada como base da educação moral e intelectual, deve merecer os mesmos cuidados da educação do espírito, isto é, desenvolver harmônica e progressivamente a robustez e a destreza do corpo, de acordo com as condições anatômicas e fisiológicas do educando. Se há uma ciência da educação, ela abrange a aptidão física e estabelece leis tão rigorosas, postulados os mais exigentes, para que esta aptidão realize verdadeira obra de aperfeiçoamento. (RELATÓRIO DE GOVERNO, 1921, p. 58)

---

<sup>47</sup> Não é intenção aprofundar a discussão sobre o Movimento Sanitarista, que pode ser conhecido em MAIO, M.C e VENTURA SANTROS, R. *Raça, ciência e sociedade*.

O Relatório acima evidencia a intencionalidade estatal na formação do aluno higiênico, saudável e forte, amparado nos conhecimentos científicos. A partir de 1921, as escolas do Paraná foram obrigadas a ministrar aulas de educação física diariamente ou em dias alternados. Na Escola Normal, uma sala foi equipada com aparelhos de ginástica sueca e outra, com gabinete pedométrico (RELATÓRIO DE GOVERNO, 1922, p.80)

Alguns depoentes de ascendência polonesa lembraram que nas escolas étnicas, nos anos 1930, havia aulas de ginástica, enquanto nos clubes e associações a prática de esportes era estimulada. Relataram também as competições entre jovens de cidades diferentes, principalmente de basquete e voleibol. As associações recreativas incentivavam o desenvolvimento de atividades esportivas, jogos, passeios, excursões e também atividades teatrais.<sup>48</sup>

No Brasil, as argumentações para justificar o ingresso da educação física na escola evidenciam o viés médico-higienista e o argumento de Rui Barbosa caminha nesse sentido:

A ginástica, além de ser o regime fundamental para a reconstituição de um povo cuja virilidade se depaupera e desaparece de dia em dia a olhos vistos, é ao mesmo tempo, um exercício eminentemente, insuperavelmente moralizador, um germe da ordem e um vigoroso alimento da liberdade. Dando à criança uma presença ereta e varonil, passo firme no obedecer, asseio no vestuário e no corpo, assentamos insensivelmente a base de hábitos morais, relacionados pelo modo mais íntimo com o conforto pessoal e a felicidade da futura família, damos lições de moral e talvez mais poderosas do que os preceitos inculcados verbalmente. (BARBOSA, 1946, p. 98)

Nas décadas de 1920 e 30, a educação física tinha um papel importante a cumprir - moldar o corpo do brasileiro:

A nova Educação Física deverá formar um homem típico que tenha as seguintes características: de talhe mais delgado que cheio, gracioso de musculatura, flexível, de olhos claros, pele sã, desperto, ereto, dócil, entusiasta, alegre, viril, imaginoso, senhor de si.

<sup>48</sup> As atividades de educação física eram estimuladas pelas associações étnicas. Em 1925, com a fusão de várias sociedades de ginástica, foi fundada a Sociedade de Educação Física Junak (o termo polonês *junak* significa “juvenil, audaz”). Podiam participar da Junak moças e rapazes e eram promovidos torneios de basquete, basquete feminino, futebol, vôlei, atletismo, pugilismo, ciclismo, ginástica e outras modalidades. A Junak participava dos desfiles cívicos em Curitiba, como no Dia do Esporte, promovia congressos entre os associados. Enfrentou a oposição do clero, que taxava-a de ateísta e também por permitir que moças e rapazes participassem das atividades esportivas e excursões (FILIPAK; KRAWCZYK, 1978).

(LENHARO, 1989, p. 78-79)

Para formação do caráter dos alunos, nos anos de 1920 foram introduzidas aulas de canto nas escolas do Paraná, com canções patrióticas. Essas aulas teriam o caráter pedagógico de contribuição na formação do sentimento de pertencimento nacional. Nas escolas primárias do Paraná, havia aulas de música, entendida como uma necessidade da educação republicana (LEMOIS JÚNIOR, 2005). Nos anos de 1920, o inspetor geral de Ensino do Paraná avaliava que a música era um instrumento de divulgação das canções patrióticas, com grandes contribuições na formação cívica dos alunos, aperfeiçoamento moral, intelectual e físico. Para isso, o inspetor relatava a contratação de um professor de música para os grupos escolares da capital, o qual que deveria criar um orfeão, considerado uma “instituição grandiosa para o aperfeiçoamento da instrução infantil” (RELATÓRIO DE GOVERNO, 1921).

Os benefícios das aulas de canto, no entendimento do inspetor Martinez, podem ser conhecidos:

Sobre vários aspectos podem ser estudados os benefícios resultantes de um racional ensino desta matéria, sendo mencionar, entre outros, os seguintes.

- 1.º Da influência sobre o desenvolvimento do aparelho respiratório e aperfeiçoamento do aparelho auditivo.
- 2.º Da influência pedagógica, facilitando a disciplina e inspirando amor pela causa da instrução.
- 3.º Da influência sobre o intelecto pela aprendizagem da leitura musical.
- 4.º Da influência na formação do civismo pelo entusiasmo que despertam as canções patrióticas;
- 5.º Da influência sobre o moral, provando o aparecimento e reforço das boas inclinações, dulcificando o caráter, predispondo o afeto, atenuando os maus instintos, sobre tantas e tão consideráveis vantagens atua de maneira preponderantemente na formação de sentimentos estéticos. (RELATÓRIO DE GOVERNO, 1920)

As memórias de A.K, então aluno de uma escola pública subvencionada, no interior do município de Contenda, não esquecem do ritual de cantar os hinos: “O hino a gente cantava todos os dias, se não me engano tinha um dia no mês ou na semana que a gente cantava também na saída. Na entrada das aulas era todos os dias.” A institucionalização de uma rotina dos cantos patrióticos tornava-os conhecidos dos alunos. O hino é o elemento de representação simbólica da pátria e todos os alunos brasileiros deveriam cantá-lo como parte do aprendizado cívico. A repetição rotineira dos hinos (Nacional e da Bandeira) era a de formação de uma identidade construída coletivamente.

O processo de construção da identidade ocorre em um contexto de relações de poder introduzidas pelas instituições dominantes para expandir e racionalizar sua dominação (CASTELLS, 2000).

No seu artigo 4.<sup>o</sup>, o Código de Ensino de 1917<sup>49</sup> determinava que era obrigação do poder público inspecionar os estabelecimentos de ensino, particulares e públicos, iniciando assim o Serviço de Inspeção Escolar. E mais: era competência do poder público difundir e despertar no povo o interesse pela educação das crianças por meio de conferências e festas educativas. As autoridades deveriam ser comunicadas sobre os métodos de ensino e a organização das escolas, a distribuição dos alunos nas classes, as matérias lecionadas e os livros adotados.

Reiterando e intensificando as medidas de fiscalização escolar, o Decreto 528 (2 mar. 1932) dividiu o Paraná em cinco regiões, criando cinco Inspetorias Regionais de Ensino para efetuar a inspeção escolar. As inspeções escolares esquadrinharam o cotidiano escolar vistoriando as lições, os registros de aula e de matrícula, as condições de funcionamento e higiene da escola e a competência dos professores. E o Estado detinha o poder simbólico para impor, regular, inspecionar, por meio de leis, decretos e regulamentos, e também aplicar sanções por meio de mecanismos específicos (BOURDIEU, 2007).

Ao mesmo tempo em que a fiscalização escolar se fazia mais rigorosa, as escolas étnicas criavam formas de manter a identidade étnica e respeitar a legislação escolar, como será detalhado neste capítulo. O ensino bilíngue foi uma das alternativas encontradas.

A inspeção foi um mecanismo de vigilância, detalhamento e controle das atividades das escolas e dos professores. Uma coação sobre o trabalho desenvolvido no espaço escolar, e o professor também se sentia vigiado e controlado pela Inspetoria. Tratava-se de “exercer sobre ele uma coerção sem folga” (FOUCAULT, 1983, p. 126). A vigilância era detalhada, inspecionando cada livro de registro, cada anotação do professor, um ato coercitivo.

---

<sup>49</sup> O Código de Ensino do Estado do Paraná (Decreto 17 - 9 jan. 1917 -, Coleção de Decretos e Regulamentos de 1917, p. 9-91) sistematizava as normas administrativas e pedagógicas da escola maternal, jardim de infância, curso primário, escola intermediária, ginásio e escola normal. A citação dessa lei é necessária para explicar a criação do sistema de inspeção escolar e também o fato de o ensino ser ministrado em língua nacional.

Na gestão do professor Martinez, a fiscalização nas escolas tornou-se uma medida política de controle da organização escolar. A vigilância e o controle da Inspetoria fiscalizavam o espaço das salas de aula de acordo com preceitos de saúde e higiene. Assim, um espaço escolar adequado deveria ter iluminação, ventilação e limpeza adequadas, o mobiliário deveria ser compatível com a constituição física dos alunos, para que a infância crescesse mais saudável. E o Inspetor Martinez entendia que, junto às medidas de saúde e higiene, uma escola eficiente também deveria ter métodos modernos de ensino,<sup>50</sup> aumentando o número de alfabetizados e propagando as escolas pelo interior do Paraná.

Para o professor Martinez, à frente da Inspetoria Geral de Ensino, a inspeção seria o pivô em torno do qual o aparelho escolar se moveria. A tarefa de inspecionar era delegada a sub-inspetores, mas deveria ser realizada pessoalmente, sendo os olhos e ouvidos do Governo, e deveria ser relatada cada inspeção efetuada. Segundo Martinez, era necessário conhecer todas as sedes escolares, onde se localizavam, quem era a população que ali residia, suas condições econômicas, usos e costumes. Quanto mais cada escola fosse conhecida, maior seria a rapidez do governo no atendimento de situações. Também era muito importante conhecer se o professor residia nas imediações, se a escola tinha mobiliário adequado, qual a frequência dos alunos e outros dados. Todas essas informações constavam dos mapas preenchidos pelos professores. E por fim era preciso saber as capacidades de trabalho do professor, quais as suas relações com a população local, “tudo o que diz respeito, quer como funcionário, quer como cidadão” (RELATÓRIO DE GOVERNO, 1920, p. 11). As inspeções sistemáticas esquadriharam as escolas do Paraná e os sub-inspetores, após cada inspeção, produziam os relatórios detalhando e relatando as condições de funcionamento. De norte a sul, de leste a oeste, a quase totalidade das escolas foi visitada pelos sub-inspetores. Era o Estado exercendo o seu poder coercitivo, por meio do

---

<sup>50</sup> No ano de 1927, foi criada em Curitiba a Associação Paranaense de Educação (APE), cuja proposta vinha ao encontro das discussões que circulavam nacionalmente nos congressos de educação, palestras, conferências educativas. O objetivo geral da APE era difundir e aperfeiçoar a educação, sob os preceitos considerados da pedagogia moderna das escolas novas, idealizadas nas doutrinas e experiências de Decroly, Aguayo, Dewey, Montessori, Ferrière e outros. A referência do *moderno*, naquele momento era a Escola Nova (Estatutos da ABE, 1928, letra d, p. 9) (*Gazeta do Povo*, 22 dez. 1927).



mecanismo da inspeção.

Os relatórios das inspeções escolares dos anos 1920 informam a situação do ensino e das escolas públicas e particulares e constituem importante documentação para avaliar as efetivas condições do ensino no Paraná. O Relatório da Inspeção Escolar de 1923 apresenta o ensino em situação muito aquém das propostas pedagógicas modernizadoras anunciadas: “A sala é anti-higiênica sob qualquer ponto de vista. Há na sala uma mesa, dois bancos e nada mais.” (p. 43). O relato também pode ser entendido como uma séria denúncia da precariedade das condições de abandono do aparelho escolar no interior do Paraná, “lá no recesso das selvas [...] numa cafua misérrima, coberta de sapé, exposta ao acesso de qualquer réptil nojento e venenoso, tive o desgosto de encontrar uma escola que o é só de nome, pois seu regente não trabalha e nem é digno de receber o nome de professor” (p. 44) ou então “muito asseio e muita ordem notei em tudo; pelos trabalhos dos alunos, arquivos da escola, pude apreciar o valor didático da educadora” (p. 45) e também “os analfabetos que se matricularam na escola continuam analfabetos [...] os livros fornecidos pela Inspetoria para auxiliar a professora estão muito estragados” (p. 47). Será que a Inspetoria entregava livros estragados, ou assim ficavam após muito manuseio? Essas escolas estavam longe de atender aos preceitos de modernidade e higiene dos discursos governamentais.

Essas inspeções traziam à tona a precariedade do funcionamento das escolas rurais que “não satisfazem os fins que se destinam. Muitas funcionam em casas verdadeiramente impróprias: anti-higiênicas e antipedagógicas; ressentem da falta de mobiliário e da falta indispensável de material técnico” (p. 27). Sobre os professores dessas escolas, também não merecem citações elogiosas: muito pelo contrário, são considerados com qualidade insuficiente, com falta de habilitação, “falta coragem, falta gosto pelo trabalho, falta patriotismo. A outros falta competência, vocação, boa vontade” (p. 38). Algumas situações beiravam a falta de tudo: “a casa escolar não tem assoalho nem janelas, não há livros da escrita escolar”, “a sala é imprópria e o mobiliário reduz-se a dois bancos altos e uma mesa”, e ainda assim o sub-inspetor deixava o professor “sobrecarregado de responsabilidades” e registrava as promessas de melhor fazer o que “se tornava necessário” (p. 39). Numerosos

são os registros de falta de mobiliário adequado, da falta de preparo dos professores e das casas inadequadas para servir de escola. É de se perguntar qual teria sido a reação do inspetor Martinez frente às situações acima apresentadas.

Não escapava ao olhar do sub-inspetor o desempenho do professor, assim registrado: “o professor é um bom agricultor”, “depois de examinar a escrituração escolar e alguns trabalhos de alunos, constatei que falava com um mau professor”, e ainda “o professor não tem a necessária aptidão pedagógica e falta-lhe a envergadura necessária”. Mas as escolas consideradas de boa qualidade tinham aspecto agradável, eram risonhas, como aludiu Martinez. A bandeira do Brasil hasteada na sala de aula, o Hino Nacional cantado com entusiasmo, uma bela exposição de trabalhos de agulha, o asseio, a organização, a disciplina, e também a avaliação subjetiva era registrada, “a professora trabalha com amor, estima suas alunas” (p. 41). Mas o inspetor afirmava que havia instruído os maus professores no sentido de melhorar a escola. A inspeção escolar era eficiente em apontar os problemas, mas não foram criadas, na mesma medida, possibilidades de resolução desses problemas. Miguel (1997) diz que a educação pública paranaense foi privilegiada apenas nos cabeçalhos das leis, sem muitos resultados. As fontes indicam que não havia muitas diferenças entre as condições de funcionamento das escolas étnicas e das escolas públicas.

Com a inspeção mais sistematizada nas escolas na década de 1920, o trabalho dos professores, o desempenho dos alunos e a organização da escola estavam mais visíveis. O relatório do inspetor geral de Ensino traz em detalhes os registros de cada sub-inspetor, de cada região, município e escola visitada. Os registros verificam a quantidade de escolas públicas e particulares<sup>51</sup> nas imediações, o mobiliário, o asseio, os trabalhos dos alunos, trazendo dados sobre o ensino e o aprendizado (ou não) da língua nacional e o trabalho desenvolvido pelo professor. Os sub-inspetores consideravam a sua missão enobrecedora (“a coragem, esse fulcro resistente da vitória em quase todas as lutas”) e registravam os desafios de andar pelo interior do Paraná, por estradas

---

<sup>51</sup> Nas estatísticas escolares apresentadas no ano de 1923, diferenciavam-se as escolas: escolas públicas eram formadas pelos grupos escolares, pelas escolas subvencionadas federais e estaduais, e ainda existiam as escolas municipais e as particulares.

precárias, “cheias de aclives atemorizantes, interceptado aqui e além, por grossos troncos de árvores gigantescas” (RELATÓRIO DE GOVERNO, 1923, p. 25).

Um dado curioso do relatório do inspetor de Ensino sobre 1923 mostra o seu espanto ao ver as crianças irem para a escola de uma colônia do interior: “[...] loiras [...] tagarelando em idioma estrangeiro, rumo à escola” (p. 56). Será que o governo não tinha conhecimento da situação? Era desconhecida a falta de escolas públicas nas áreas de imigração? Parece que, para surpresa do inspetor, essas crianças iam às escolas étnicas e não as escolas públicas, praticamente desconhecendo a língua nacional. A perplexidade do inspetor de Ensino avaliava que as escolas étnicas “desnacionalizavam a infância” e portanto deveriam ser nacionalizadas ou fechadas. Mesmo os filhos dos “brasileiros” que ali viviam preferiam mandar seus filhos às escolas particulares, enquanto a escola pública, “um prédio tão grande, tão caro aos cofres públicos, em completo abandono” (p. 57). Mas ele pondera que na escola particular se ensina a religião de Cristo e reconhecia que nas públicas faltavam professores competentes e dedicados. Zinco (1960) afirma que em Prudentópolis, nessa época, havia mais de 30 escolas ucranianas (dado este considerável, pois tratava-se de apenas um município).

No relatório do inspetor de Ensino sobre 1923 há um dado bastante interessante, informando que em Prudentópolis, nas diversas colônias do interior do município, existiam várias escolas públicas<sup>52</sup> subvencionadas (federal e estadual), mas em sua maioria elas não ensinavam em língua vernácula. Porém, nesse mesmo relatório está registrado que em todas as linhas há escolas construídas pelos colonos, sendo, portanto escolas étnicas (p. 61). Nesse documento há a informação de que nos cadernos dos alunos as lições eram escritas em língua ucraniana e o professor “ensina exclusivamente em língua estrangeira” e “mal fala nossa língua”. Também alguns professores foram elogiados pelo trabalho que faziam (“não poderá ser melhor o resultado de seu trabalho”, “tive boa impressão dessa escola e é boa a ordem dos trabalhos e adiantamento dos alunos”), enquanto outros tinham a

---

<sup>52</sup> O documento não deixa claro qual é entendimento do que seja *escola pública*. Possivelmente, considera as escolas subvencionadas como públicas, pois o relato do padre Zinco, que nas décadas de 1920 e 30 visitava as colônias, afirma que dia a dia aumentava o número de escolas étnicas, apesar de a maioria ter auxílio do governo.

desaprovação da autoridade que enfatizava que “urge substituir a professora” e que foram encontrados “professores de pouca competência”.

Após visitar as escolas particulares dirigidas por religiosas polonesas e ucranianas, muitos inspetores escreviam em seus relatos que “satisfazem plenamente as necessidades do lugar”, “adotam os programas e livros oficiais e se esforçam as irmãs com relação ao ensino de história e geografia do Brasil”. Certamente as escolas buscavam atender a legislação escolar sobre o ensino em língua nacional e aulas de história e geografia. Mas, não se pode afirmar que essas crianças estavam sendo nacionalizadas, pois as escolas ainda eram bilíngues. Acreditava o sub-inspetor que, se o professor fosse brasileiro ou estrangeiro de nascimento “mas nacionalizado pelos hábitos, trabalho, procurando melhorar sempre a sua escola”, contribuiria para a política de nacionalização (RELATÓRIO DE GOVERNO, 1923, p. 60). A maioria das escolas étnicas fazia do bilinguismo uma forma de se parecer como uma escola que estava nacionalizando os alunos, mas ao mesmo tempo se mantinha elementos culturais da origem da comunidade.

Apesar do controle e da fiscalização, durante a visita do inspetor de Ensino também havia mecanismos de “esconder” o que não poderia ser visto. A professora poderia criar táticas, combinadas com os alunos, que dificultassem ao inspetor perceber algumas ações:

Estudei no Saltinho, fiz a catequese lá, daí a gente viu que não podia falar ucraniano. Eu era criança, tinha seis sete anos, eu lembro de uma vez que veio uma visita e a professora, minha tia disse: “Guardem todos os livros em ucraniano.” Tinha pelo menos um livrinho simples. Eu ainda não sabia ler e escrever, mas lembro disso. Todo mundo guardou o material em ucraniano e daí eles (a visita) foram fazer os exame, naquele tempo faziam exames. (I.K.)

A Inspetoria Geral de Ensino do Paraná criou vários formulários que deveriam ser preenchidos nas visitas às escolas particulares, fornecendo os dados solicitados, como nome da escola; direção e nacionalidade dos diretores; número de professores e destes quantos brasileiros e estrangeiros. Posteriormente, dados sobre a organização curricular (ensino da língua nacional, quais aulas eram ministradas em língua vernácula, se havia ensino de história e geografia pátria); se a escola tinha licença oficial de funcionamento; dados sobre o prédio (se as salas eram espaçosas, higiênicas);

dados sobre o número de alunos; e um campo para observações.

Havia um formulário específico a ser preenchido pelas escolas particulares, o *serviço de inspeção às escolas particulares*. Os dados a serem preenchidos nesse documento eram similares aos demais. Em um dos formulários, no campo das observações, o sub-inspetor relatava que o “professor pouco assimilou a língua nacional e podia propor que não fosse mais concedida licença de funcionamento da mesma”.

Havia também outro documento a ser preenchido pelas escolas na ocasião da inspeção escolar, com os dados das matrículas, da edificação (propriedade, proximidade com cemitério, ambiente salubre); dados do lugar (se tem população escolar suficiente, se os pais se interessam, se é um ambiente saudável e se comporta mais de uma escola); dados relativos ao professor (formação, qualificação, assiduidade, organização didática, se adota os livros oficiais, segue o horário oficial, e também questões bastante subjetivas - se está vestido decentemente, se estima os alunos e é estimado por eles e se tem alguma queixa a fazer); e os dados relativos aos alunos (saúde, asseio, qual foi a última visita feita à escola) e o campo das observações. Era o olhar minucioso e vigilante do governo sobre as escolas, demonstrando as relações de poder e controle.

Além desse documento, em cada escola subvencionada deveria ser preenchido um formulário contendo os dados de todos os alunos matriculados, idade, nacionalidade, filiação, nacionalidade do pai, data da matrícula, série cursada e as frequências mensais.

Os ofícios enviados pelos sub-inspetores ao inspetor geral do Ensino demonstram a criação de uma cadeia de controle estendida a todas as escolas, nada escapando ao olhar do inspetor: professores, alunos, lições, registro, espaço escolar. É o olhar que registra, controla e se necessário censura. Esse poder solicitava o louvor público aos professores que eram considerados exemplares e censura àqueles que não cumpriam as exigências legais. Para os alunos dessas escolas, as visitas dos inspetores também eram demonstrações da interferência do poder público na organização escolar.

Para o aluno que estava prestes a fazer o exame final sob o olhar vigilante do inspetor, era uma situação de medo. Quando perguntado se lembrava da visita do inspetor para aplicar o exame final, a resposta foi

imediate: “Lembro inclusive que eu não passei de ano. O professor (inspetor) era diferente, eu não conhecia o seu jeito e reprovei, era uma autoridade.” (A.K.) Certamente o ex-aluno estava lembrando um tempo relatado pelo inspetor, quando, pela falta de escrúpulo de alguns professores, “em 1922 os exames foram mais rigorosos” (RELATÓRIO DE GOVERNO, 1923, p. 29).

Em ofício enviado por um sub-inspetor ao professor César Martinez em 1921, tratando do funcionamento de uma escola particular em Araucária, é relatado que a escola funcionava sem licença da Inspetoria Geral, “o método adotado não produz resultados satisfatórios, deixando de satisfazer as exigências pedagógicas”. Por fim, propõe-se que não seja mais concedida licença de funcionamento para a escola, pois o professor, por ser descendente de estrangeiros, pouco assimilou a língua vernácula, “aculturando assim a nossa infância”.<sup>53</sup> Esse mesmo sub-inspetor relatou em ofício ao inspetor geral que, ao visitar as escolas particulares do município de Araucária, suspendeu as escolas de Rio Abaixo, Campo Redondo, Roça Nova, Boa Vista e Tomás Coelho, pois eram regidas por professores estrangeiros, que lecionavam em língua polonesa, com prejuízo para a língua vernácula, que não se ensinava nessas escolas: “Eram centenas de crianças que nascendo no Brasil e aqui vivendo, desconheciam a sua língua e mesmo a própria pátria”.<sup>54</sup>

Nos acervos das instituições de ensino étnicas, a documentação escolar também era registrada em língua estrangeira, em alguns casos até os anos de 1920. Ante a pressão governamental, havia a preocupação de que os professores aprendessem a língua portuguesa. Nas *Crônicas da Província da Congregação da Sagrada Família*,<sup>55</sup> de 1917, o seguinte relato demonstra a preocupação com a fiscalização do ensino em língua nacional e com a necessidade de as religiosas dominarem essa língua:

A madre [...] ao visitar as irmãs recomendou e insistiu que estudassem o português, dominando pelo menos dez palavras por

<sup>53</sup> PARANÁ, DEAP, Pasta Ap. 1827, pg. 26, Ofício enviado pelo Sub-Inspetor Levy Saldanha ao Inspetor Geral Prof. Martinez, em 10 de agosto de 1921.

<sup>54</sup> Idem, pasta 1827, pg. 43, ofício do sub Inspetor Levy Saldanha para o Prof. Martinez, em junho de 1921.

<sup>55</sup> As *Crônicas* são documentos da Congregação com o registro anual dos principais acontecimentos do país e da Congregação. No caso das *Crônicas da Província da Sagrada Família*, inicialmente eram escritas em língua polonesa e posteriormente foram traduzidas para a língua portuguesa. É restrito o acesso a esses documentos, que só puderam ser manuseados na presença da madre da Congregação.

dia, pois seria necessário para o futuro; o que as irmãs não cumpriram pelo acúmulo de afazeres. Em consequência dos distúrbios da guerra de 1914 as exigências nas escolas foram aumentando e eram obrigatórias na língua portuguesa. No início de 1917 os inspetores de Ensino começaram a visitar todas as escolas particulares tanto nas cidades como as do interior, para verificar se o ensino na língua portuguesa estava sendo observado. Ao visitarem a escola da casa provincial reconheceram como eficiente, mesmo que as irmãs sentiam-se pouco preparadas para isto. Visitaram também as escolas de Cruz Machado e Santa Ana e como lá o ensino era ministrado somente na língua polonesa, as duas escolas foram fechadas. As irmãs temporariamente não puderam lecionar [...]. O padre Pedro Hajda pároco de Santa Ana, foi preso por ter um dos paroquianos levado ao conhecimento da Inspeção que o sacerdote está revoltando o povo contra o governo, os colonos intercederam por ele e conseguiram liberdade ao seu guia espiritual. [...] As aulas puderam recomeçar no mês de maio para a satisfação das crianças, do povo e das irmãs. (ARQUIVOS DA CONGREGAÇÃO DA SAGRADA FAMÍLIA)

A Inspeção de Ensino do Paraná visitava sistematicamente as escolas étnicas para fiscalizar se a legislação estava sendo cumprida, desde 1919 até 1931. Nas escolas visitadas pelos inspetores de Ensino, havia o Livro de Visita, em que ficava registrado o parecer da autoridade após a inspeção. Nos Livros de Visita da Escola Sagrada Família, em 1919, ainda aparece a denominação Escola Polaca da Comunidade Sagrada Família, e após 1920 passou a se denominar Colégio da Sagrada Família. Nesses Livros de Visita, os inspetores de Ensino registraram a organização pedagógica, “excelente impressão sob todos os pontos de vista”, “a Diretora é uma pessoa distinta que procura cumprir todos os dispositivos das leis de ensino das escolas estrangeiras”. Ainda o inspetor afirma que assistiu às aulas e constatou que as professoras tinham as aptidões necessárias para exercer o magistério primário e que as crianças estavam aprendendo português, geografia e história do Brasil. No Livro de Visitas, do ano de 1920, o inspetor registra o trabalho da escola em “prol da Pátria - o Brasil”.

O aluno que percebia a presença do inspetor de Ensino na escola étnica ficava sem compreender que situação era aquela. “Lembro que tinha inspetor, ele vinha de Curitiba. Ele não olhava os cadernos da gente, ele tinha reunião com os professores, queria saber como eles davam a aula, os livros que eles tinham – isto na escola polonesa.” (H.W.)

Em 1925, o inspetor geral do Ensino, o professor Lysimaco Ferreira da Costa, em visita a Escola Abranches, constatava que

Depois de apreciar a sessão cívica que realizaram os filhos dos colonos aqui matriculados através de recitativos, cantos comédias e hinos patrióticos não posso deixar de reconhecer de maneira completa e decisiva minha mais rigorosa sinceridade de brasileiros, que o colégio [...] realiza a mais bela obra de nacionalização dos colonos, inspirados pelos seus perfeitos ensinamentos de moral e civismo, o mais para o nosso estremecido Brasil, aos seus homens, às suas cousas e a sua fecunda natureza. É uma escola de trabalho, sobretudo; nada deixa a desejar sua educação dos meninos confiados aos seus professores. [...] Assinado: Lysimaco Ferreira da Costa – Inspetor Geral de Ensino, em 1925. (ARQUIVOS DO COLÉGIO VICENTINO SÃO JOSÉ, LIVRO DE VISITAS, 1925)

Nessa mesma escola, não muito diferente foi a visita em 1926, realizada por outro inspetor de Ensino, que conclama o patriotismo e civismo ali ensinados. Mas se comparados com as imagens anteriores, pode-se constatar que havia um esforço em adequar-se à lei, aprender a língua nacional, mas também se ensinava a língua polonesa. Portanto, a escola encontrou uma possibilidade de coexistência das duas línguas na sua organização curricular. Quando vinha o inspetor de Ensino, os alunos demonstravam o conhecimento da língua vernácula, dos hinos patrióticos, fazendo-o reconhecer que a escola estava em franco processo de nacionalização dos colonos e dos seus filhos. Porém, distante dos olhos do inspetor, permanecia o ensino da cultura da pátria de origem do grupo étnico.

Para Michel de Certeau (1996), a “prática cultural” é a combinação de elementos cotidianos concretos ou ideológicos, ao mesmo tempo passados por uma tradição e realizados dia a dia por meio dos comportamentos: aquilo é “prático”, decisivo na identidade de um grupo ou indivíduo. Portanto, as formas de fazer, as “táticas” encontradas pelas escolas étnicas, demonstram os mecanismos de luta pela manutenção de uma identidade cultural que faz parte da história do grupo. A organização pedagógica elaborada por elas (escolas étnicas) possibilitava manter o ensino da língua materna.

A vida dos alunos do interior parece ter mudado pouco com as orientações e a política de nacionalização. Legalmente, instituía-se o idioma nacional como único a ser ensinado nas escolas, mas como controlar os alunos no recreio? Quem iria proibi-los de brincar e cantar em língua estrangeira? Diz um depoente que “A gente falava, brincava em ucraniano. Em português a gente cantava as canções de roda, às vezes misturava. Agora, em Ivaí, a gente



já brincava mais em ucraniano, ou mesmo as canções próprias que a gente canta na época da Páscoa.” (I.K.)

Apesar dos esforços dos inspetores de Ensino em fiscalizar, anotar, controlar e prescrever, não havia como, somente por meio da escola, apagar uma prática cultural que fazia parte da identidade do grupo. A política de nacionalização por meio da escola, nos anos de 1920, produziu poucos e escassos resultados nas comunidades étnicas. O bilinguismo nas escolas permitiu a continuidade de uma forma de ensinar, sem muitas alterações. A nacionalização compulsória de 1938 sim é que não deixará brechas para o uso da língua estrangeira na escola, criando um aparato legal com o apoio do Exército e da polícia.

## 2.7 AS FESTAS ESCOLARES E AS CELEBRAÇÕES CÍVICAS

A vida cotidiana é marcada por momentos de rotina e momentos de comemorações e de festa. A vida escolar ou o tempo de escola também é marcado pela rotina e pelos dias festivos ou dias de comemoração. As festividades e comemorações cívicas e patrióticas na escola, ou pelos escolares, estão inseridas em um tempo social.

As festas escolares são representações de momentos cívicos importantes para a nação e até os anos de 1940 envolviam os alunos e os professores. As festas marcam momentos especiais na vida da comunidade, da nação e também nas escolas, com os rituais de final de ano. Nesse sentido, as festas escolares e os momentos de manifestação cívica são momentos especiais da vida escolar, diferentes da rotina, adquirindo um significado simbólico de explicitar certas situações ou mesmo como rituais.

As festas são momentos de ruptura da rotina, os momentos extraordinários na vida do grupo e muito esperados: “Todas as festas – ou ocasiões extraordinárias – recriam e resgatam o tempo, o espaço e as relações sociais” (MATTA, 1981, p. 81). O autor classifica as festas em aquelas que marcam o espaço pelas hierarquias e a ordem social, entendidas como as *festas da ordem*, e as *festas da desordem*, que permitem a inversão dos papéis sociais. As festas da ordem são entendidas como as festas cívicas,

principalmente os desfiles comemorativos do dia Sete de Setembro, e as festas religiosas, que têm uma parte sacra (no interior dos templos) e outra profana (fora dos templos), que geralmente tem um caráter muito sério. A festa da desordem é o carnaval, entendido como a festa da inversão da ordem e da hierarquia social.

Algumas festas no espaço escolar constituem representação de datas cívicas e patrióticas nacionais, enquanto outras são ritos de passagem, como as do encerramento do ano letivo. São momentos solenes carregados de caráter simbólico e representação de memórias sociais que não podem ser esquecidas. As datas cívicas foram selecionadas e inseridas no calendário escolar, representando eventos e autores da história oficial, tendo sido criadas para serem festejadas e fixadas na memória coletiva:

Ao tornar as datas cívicas uma atividade escolar, o Estado fez da escola primária um instrumento de perpetuação da memória nacional. As festas escolares, diferentemente das festas do calendário social, não contrapõem o tempo livre ao tempo do trabalho, pois elas constituem tempo de atividade educativa, um tempo a aprender. (SOUZA, 1999, p. 134)

Segundo Antonio Vinão Frago (1998), o tempo escolar é um tempo institucional e cultural. O tempo escolar é diverso: o do professor, o do aluno, o da administração e - por que não? - o tempo das festas. O tempo escolar pode ser entendido como um tempo cultural, que é uma construção social, implicando determinada vivência ou experiência temporal. No calendário escolar, há o tempo de início e de término das atividades letivas, ocasiões a serem celebradas.

Enquanto um espaço sociocultural, a escola incorpora certas práticas sociais, como as festas, os desfiles cívicos ou o ensinamento dos hinos, produzindo na vida dos alunos sensações e emoções que permanecerão pela sua vida. Assim, as práticas específicas possuem significados diferenciados para os diferentes atores sociais, e Marcel Mauss<sup>56</sup> nos indica que é preciso considerar as representações coletivas como as matrizes de práticas construtoras do próprio mundo social (CHARTIER, 1990).

A partir de 1917, as autoridades estimularam as atividades de civismo e

---

<sup>56</sup> Sobrinho de Émile Durkheim, Marcel Mauss é um dos fundadores da Escola Sociológica Francesa e considera a sociedade nos seus aspectos coercitivos.

patriotismo, incorporando no calendário escolar as comemorações de datas cívicas e patrióticas. Um exemplo disso é a comemoração do Centenário da Independência, em 1922. Essa festividade foi preparada por vários meses, com a participação de mais de 1.800 crianças uniformizadas, executando movimentos de ginástica (RELATÓRIO DE GOVERNO, 1922). O sucesso dessas atividades fez o governo aprovar algumas medidas, como o regulamento que oficializava o escotismo na instrução pública (Lei 2.196, 24 mar. 1923). A partir dessa data, nos grupos escolares as aulas de educação moral e cívica foram substituídas por aulas de escotismo.

Nas escolas étnicas polonesas, antes de 1920 se celebravam as datas comemorativas e o calendário cívico da pátria de origem<sup>57</sup> e muito pouco as celebrações nacionais, com exceção para o dia sete de Setembro. Nas colônias de imigração polonesa do interior do Paraná, o dia 3 de maio era uma data muito comemorada nos clubes, nas escolas, e em especial pelos jovens. Era um momento marcado pela parte religiosa da celebração e depois a parte esportiva e de lazer:

Quando era dia 3 de maio, uma data muito importante na Polônia, então vinha gente lá de Rio Azul, de Rebouças, do interior, então vinham comemorar em Irati. Tinha banda. Primeiro era missa, depois tinha almoço na sociedade e de tarde tinha as festividades, os jogos. Às vezes era assim, sábado e domingo. Sábado, às vezes tinha baile. Tinha muita gente, vinha gente até de Curitiba. (H.W.)

Nessas comemorações estavam presentes os símbolos e a imagem do país de origem, assim como também se cantava o hino nacional daquele país, reforçando o sentimento de pertencimento étnico. Depois de 1920, por força da legislação, as escolas étnicas foram obrigadas a respeitar os feriados nacionais e isso mudou o perfil das comemorações nessas escolas. Passaram a ser celebradas datas do calendário cívico brasileiro como 1.º de maio, 7 de setembro, 15 de novembro. Após essa data, também se percebe a participação das escolas étnicas em festividades cívicas como os grandes desfiles escolares nas cidades do Paraná. As culturas são práticas de uma história das representações “inscritas nos textos ou produzidas pelos indivíduos” (CHARTIER, 1991, p. 179).

<sup>57</sup> Como por exemplo o dia 3 de Maio, pois nessa data, em 1791, foi proclamada a Constituição da Polônia (IAROCISNKI, 2000, p. 22).

À medida que a legislação escolar obrigava a comemoração das datas cívicas brasileiras, elas ganhavam visibilidade nas ruas. O Decreto 19.488 (15 dez. 1930)<sup>58</sup> estabelecia que todos os estabelecimentos escolares deviam obrigatoriamente cantar o Hino Nacional:<sup>59</sup>

Na época da guerra tinha que cantar o Hino Nacional todos os dias, sem cantar o Hino, a aula não começava. Quando entrávamos em sala a primeira coisa era rezar, quando podia rezava em ucraniano e depois em português e cantávamos o Hino. (A.N.)

Nas áreas de imigração, a entoação dos hinos diariamente no espaço escolar, até serem internalizados, objetivava o esquecimento da cultura de origem do grupo e a formação do sentimento de pertencimento à nação brasileira. Nesse sentido,

as atividades organizadas, enquadradas por especialistas, regulam e estruturam o tempo das crianças [...]. Uma parcela dessas atividades depende de aprendizagens no decorrer das quais a repetição, o respeito pelas regras [...] são essenciais (VINCENT *et al.*, 2001, p. 39-40).

A imprensa divulgava os eventos comemorativos das atividades cívico-patrióticas, ressaltando a participação dos estudantes:

A parte que mais curiosidade despertou ao espírito da nossa população, pela sua originalidade, foi a passeata no mundo infantil das escolas da capital. Desde as 16 horas turmas e turmas de crianças, todas vestidas de branco e uniformizadas, iam chegando à avenida Luiz Xavier, que era o ponto de junção. [...] rumando, então o préstito à Praça Municipal. Cerca de três mil crianças reuniram-se no espaçoso largo, da seguinte forma: postadas defronte ao Paço Municipal, dividiram-se em dois grupos, os meninos do lado direito e as meninas do lado esquerdo, separados todos da multidão por um cordão de isolamento. As 17h30 foi entoado de uma maneira estupenda, o Hino da Independência, pelas três mil vozes juvenis. Era um espetáculo inédito assistir-se aquela multidão infantil cantar o Hino da Independência, em conjunto [...]. Ao préstito incorporaram-se além das crianças das escolas os alunos da Escola Normal e Ginásio. (GAZETA DO POVO, 8 set.1920)

<sup>58</sup> Decreto 19.488 (12 dez. 1930) sobre as datas nacionais a serem celebradas nas escolas. Coleção de Decretos 1931-45.

<sup>59</sup> Wilson Lemos Júnior analisa a importância do canto orfeônico e traz a informação de que o ensino de música já existia nas escolas normais do Paraná desde 1882. Mas nas primeiras décadas do século XX ele passou a ser discutido como uma realidade concreta nas escolas primárias do Paraná.

As ruas centrais da cidade e a Praça Municipal tornaram-se a passarela do desfile da ordem, representando a manutenção da hierarquia social. “Disciplina, ordem e hierarquia são recursos do discurso educativo que possibilitam a ênfase na preparação do patriota, no planejamento escolar.” (TRINDADE, 1996, p. 92) Mas, não se pode esquecer que esse espetáculo público não era uma manifestação espontânea e sim a imposição da legislação escolar.

Nas lembranças de alunos que estudaram em escolas étnicas, os desfiles em datas cívicas caracterizavam-se como momentos diferenciados da rotina escolar. Havia roupa especial para estes eventos, e o uso de sapatos e meias, que representavam a incorporação dos hábitos de higiene: “O uniforme de todo dia era o guarda-pó. E pra 7 de setembro tinha lá no Ivaí, tinha a saia azul e blusa branca e no 7 de setembro sapato e meia.” (I.K.)

O uniforme é o símbolo da homogeneização, da ordem e da disciplina, representando a igualdade, eliminando-se as diferenças individuais que as roupas apresentam.

Bandeiras e estandartes são símbolos da pátria. Nas comemorações cívicas, eram carregados pelos alunos nas ruas centrais das cidades. O símbolo pode ser entendido como um instrumento político de imposição e legitimação da dominação. O Estado tem o monopólio da violência simbólica, por meio da coação e da legislação tem o poder de impor um conjunto de práticas para a formação da memória coletiva nacional (BOURDIEU, 2007).

Naquele contexto e conjuntura, as escolas constituíam espaço de formação do civismo e demonstração de amor à pátria. O pátio escolar também adquiria a função de uso como expressão de demonstração de patriotismo:

Às 11h os alunos formados entoaram em frente ao grupo o Hino à Bandeira, sendo esta levantada simultaneamente. Ao terminar o Hino, foi a bandeira saudada por diversos alunos, conforme a ordem do programa já publicado [...] Começou então a segunda parte do programa, tendo nessa ocasião a distinta professora D. Palmyra B. de Mello pronunciado belo discurso, que muito concorreu para o entusiasmo geral que imperou durante toda festa. Os recitativos foram feitos duma maneira admirável: com entusiasmo e sem atrapalho algum. (GAZETA DO POVO, 9 set. 1920)

As festas da ordem são marcadas pela disciplina, considerada fundamental na formação de bons cidadãos. “A disciplina do corpo induz à do

intelecto [...]. Estreitamente ligada à disciplina, a ordem é a segunda estratégia utilizada na configuração escolar, sob a forma lei, regulamento ou programa.” (TRINDADE, 1996, p. 90-91).

## 2.8 REVISTA *O ENSINO*: LIÇÕES ÚTEIS AOS PROFESSORES

A revista *O Ensino*<sup>60</sup> começou a circular em 1922, editada pela Inspetoria Geral do Ensino do Paraná. Destinava-se aos professores e divulgava as políticas governamentais de educação, textos de cunho geográfico, cívico e de higiene.

Na capa, a ilustração de um menino e uma menina indo por um caminho de pinheirais, levando cadernos na mão. São crianças brancas, limpas, usando roupas asseadas, sapatos e meias nos pés (Figura 12).

No primeiro artigo da revista *O Ensino*, de 1922, a Inspetoria Geral de Ensino explicita as políticas estaduais de educação. Há textos sobre higiene e saúde escolar, metodologias de ensino e também a formação do patriotismo, assinados por médicos e sub-inspetores de Ensino. O seu público principal era os professores das escolas públicas, que obteriam conhecimento das inovações pedagógicas por meio da leitura desses artigos.

---

<sup>60</sup> Na Seção Paranaense da Biblioteca Pública do Paraná, é possível localizar apenas dois volumes do ano de 1922. Diana Vidal (2005) explica que revistas pedagógicas já circulavam na França e também em São Paulo e no Distrito Federal nos Oitocentos e posteriormente, no século XX, em outros estados brasileiros. Essas publicações divulgavam o que era entendido como inovações e práticas pedagógicas modernas.

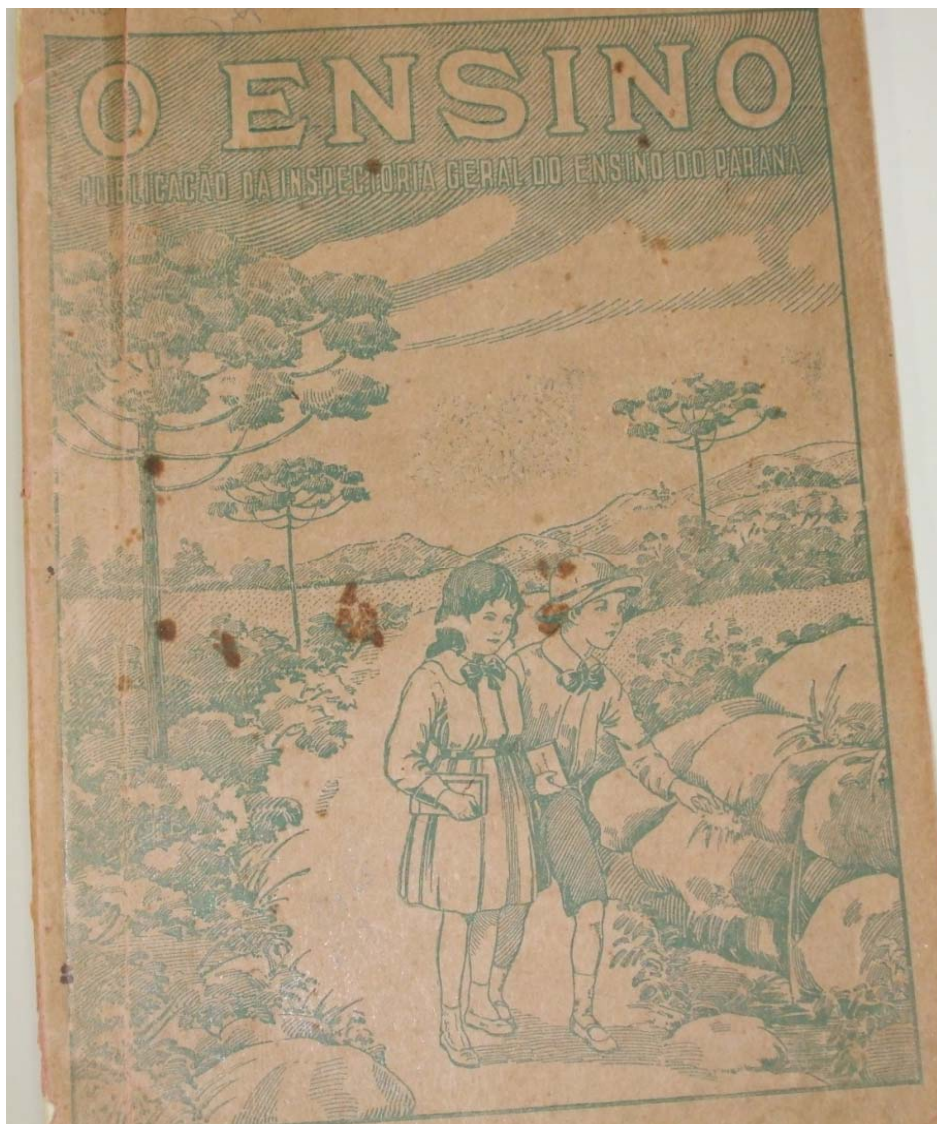


FIGURA 12 - REVISTA O ENSINO

FONTE: Biblioteca Pública do Paraná, Seção Paranaense (1922).

No primeiro número da revista, a inspetoria apresentava o balanço das ações governamentais na área de educação e também artigos que ensinavam como fazer um ditado (como escrever e falar corretamente, exemplificando que a criança do interior fala *nóis* no lugar de *nós* e assim escreve). A pronúncia “correta” representava um sinal de distinção social e eliminaria uma fala de origem cabocla ou pouca escolaridade. Segundo Diana Vidal (2005), o ensino da língua nacional era uma das estratégias para incorporar o imigrante à comunidade nacional e também propagar os valores nacionais. Sendo uma revista para os professores, essas lições seriam úteis principalmente àqueles que iriam lecionar nas áreas de imigração.

Também foram publicados artigos sobre a importância da geografia,

lições de higiene, moléstias que acometem os alunos. Em artigo sobre Inspeção Médico Escolar e Higiene (assinados por médicos), foram abordadas as moléstias que acometem os alunos, desde as condições ambientais, alimentares, de higiene, e até como curá-las.

Em artigo sobre a nacionalização do ensino, apresenta-se a escola como a pátria em miniatura. Esse texto afirma que a nacionalização é o ponto capital a se exigir das escolas e que o civismo deve traçar na mente das crianças o amor pátrio, e “a língua pátria não deve jamais ser olvidada”. Com mensagem destinada às escolas étnicas (mesmo sem citar), afirma que não se “compreende o desconhecimento da língua, da história e da terra”, mesmo por aqueles que aqui vieram buscar melhores destinos.

A afirmação do nacional é a afirmação da possibilidade da construção do indivíduo. Não se procura mais tipos prontos, como o imigrante europeu, e sim aquele que pode ser talhado por vetores externos: educação, biologia, medicina, militarismo constituíram uma nova força formação discursiva [...]. Busca-se um corpo dócil e consciência dúctil para se produzir novos indivíduos e para neles se instalar uma moralidade social, obediência e com isso construir a nação. (JOANILHO, 2004, p. 86-87).

Aos professores que trabalhavam nas áreas de imigração caberia tarefa específica de incentivar o patriotismo entre os alunos. “Ao mestre cabe o dever meritório dessa prática nacional e de atrair e prender ao solo pátrio os filhos dos estrangeiros. [...] Que o professor hoje, inspirado no fogo do civismo saiba despertar nos corações dos pequeninos os sentimentos.” (O ENSINO, p. 61)

Pode-se observar que na publicação dessa revista, juntamente com o Serviço de Inspeção Médico Escolar, e em escala nacional a ação da Liga de Defesa Nacional, uma somatória de esforços de formação do nacionalismo. Em escala nacional, o Movimento Sanitarista deslocou o olhar dos atrasos da nação, que anteriormente estavam centrados na raça, para a questão da doença como característica central do povo, o isolamento e o abandono dos povos do interior. Professores teriam um papel importante a desempenhar no interior do Paraná, pois deveriam ensinar os hábitos de higiene aos caboclos do litoral e também aos filhos dos imigrantes, pois se encontravam “em completo estado de desasseio, tanto no corpo como nas vestes, sem falar na falta de cuidado com os cabelos, unhas, pés e dentes” (RELATÓRIO DE



GOVERNO, 1921). Para o inspetor de Ensino, a escola adequada era aquela que tinha “a bandeira nacional hasteada na sala de aula, o Hino Nacional cantado com entusiasmo [...], uma bela exposição de trabalhos de agulha, o asseio, a ordem, a disciplina” (RELATÓRIO DE GOVERNO, 1923, p. 41).

A escola contribuiria para inculcar os novos valores morais, como os bons hábitos de saúde. Nessa revista, os textos com caráter moral alertavam sobre os perigos dos vícios e hábitos pouco saudáveis. O objetivo era que os alunos reconhecessem quais eram os

preceitos mais exigentes da higiene, meios de defesa contra os insetos e animais nocivos, perigos que oferece o álcool, vantagens do calçado e do uso de instrumentos aperfeiçoados para maior rendimento do trabalho manual (RELATÓRIO DE GOVERNO, 1921).

A revista *O Ensino* buscava a escola como espaço de difusão das ideias sobre cuidados com o corpo, como as receitas sobre alimentação, cuidados com as mãos, importância do uso de sapatos, intencionando moldar a saúde e o caráter da criança.

Enquanto as lições de higiene eram ensinadas pelas professoras, para muitos alunos vencer a distância de casa até a escola não era tarefa fácil, as estradas enlameadas não permitiam o uso de calçado. Então, em sua maioria os alunos iam descalços ou de chinelo à escola. “Lá era interior, à gente ia descalços, a maioria, às vezes de chinelo ou de sapato no frio. Era longe, seis sete quilômetros, ia de chinelo, mas, voltava descalço. Dia de barro, ia pra escola sem chinelo nem sapato, mesmo com frio.” (I.K.) Portanto, por mais boa vontade que muitos professores tivessem, as condições reais de acesso à escola não permitiam o uso de calçado. Ir descalço à escola era quase uma regra para as crianças do interior do Paraná nos anos de 1930, pois as estradas sem asfalto, com barro, não possibilitavam o uso de sapato. As memórias dos tempos de criança ainda evocam aqueles tempos, as distâncias percorridas de casa até a escola em meio ao barro e a geada:

[...] a gente ia a pé pra escola, que era uns quatro ou cinco quilômetros por dentro de mato, campo, a gente ainda fazia um atalho pela propriedade do vizinho, passava mais outra propriedade e daí chegava na escola. Tudo era difícil. [...] A gente ia descalço. Lavava o pé quando estava chegando na escola [...] Quando dava prá lavar o pé [...] no barro, na geada. Quando mudamos pra Lapa fez uma semana que fez direto geada e daí a gente ia de pés descalços. (A.K)

As intenções do governo do Paraná ao divulgar revistas com textos sobre saúde e higiene existiam desde 1912, e extrapolavam o espaço escolar. A Secretaria de Estado da Agricultura publicou a revista *A Casa do Lavrador*, abordando a temática da saúde e da higiene, destinando-a as mulheres (mães) e agricultores. Esta revista poderia ter penetração nas áreas de imigração eslava e contribuir na formação dos jovens saudáveis à medida que as mulheres e os agricultores lessem e adotassem hábitos saudáveis.

Nas primeiras décadas do século XX, essas publicações tinham como alvo o professor, o agricultor e as mães e eram ações para formar o homem nacional saudável, forte e instruído. Aos professores cabia a missão de ensinar lições de higiene e de patriotismo.

Sob as luzes do Movimento Sanitarista, o interior do Brasil foi “descoberto” pelos intelectuais e médicos, havendo o debate sobre a necessidade de levar saúde aos homens e mulheres dos sertões, como forma de construção da nacionalidade. No Paraná, os caboclos e os agricultores (colonos, imigrantes) precisavam ser “esclarecidos” da importância do corpo saudável e das práticas higiênicas. Nesse sentido, a revista *A Casa do Lavrador* prestava um serviço ao estado na difusão de leituras sobre como produzir melhor e em especial às mães, pois delas dependia o futuro da nação.

### 3 – O ESTADO NOVO E A NACIONALIZAÇÃO DAS ESCOLAS ÉTNICAS

Neste capítulo, direcionaremos o olhar para os anos 1930-40, que englobaram a ditadura Vargas e suas consequências para as escolas étnicas. A ditadura Vargas e seus desdobramentos não são objeto deste estudo, mas não há como analisar a experiência escolar desvinculada deste governo.

Este capítulo está organizado em três partes.

- A primeira refere-se aos anos 1930-40, quando uma ‘guerra’ interna se desenvolveu, com perseguições, necessidade de salvo-conduto para os deslocamentos internos, apreensões de rádios, prisões, polícia e Exército controlando e fiscalizando o uso da língua nacional para garantir a nacionalização das comunidades étnicas. Esta parte se fez necessária para entender a repressão do regime e suas formas de agir em relação aos imigrantes. Também os arquivos da Delegacia de Ordem Política e Social (DOPS) foram importantes para reconstituir alguns quadros da interferência do agente público na vida das pessoas e das instituições consideradas perigosas.
- Na segunda parte, será analisada a nacionalização das escolas étnicas, o fechamento das instituições e os investimentos públicos para construir tanto uma memória coletiva nacional como o sentimento de patriotismo. Assim, além dos depoimentos, os arquivos do Colégio Vicentino São José de Curitiba e do Colégio Estadual Santa Cândida foram fontes preciosas, com seus acervos compostos de cadernos, livros, boletins e outros documentos que fazem parte da memória centenária dessas instituições. A intervenção estatal – com a adoção de um programa de ensino único, adoção de livros didáticos e ênfase nas atividades cívicas patrióticas – marcou a vida dos ex-estudantes e das instituições, que a partir de então passaram a ter um caráter nacional.
- A terceira parte é dedicada à análise das produções escritas dos alunos, patrocinadas pelo Estado, como os jornais escolares *Imprensa Escolar* e *Labor*. Esse conjunto de publicações fez parte

de uma ação governamental de caráter moralizador, cívico e patriótico para a formação da nacionalidade brasileira. Nesses documentos, homens, seus feitos e datas, considerados importantes na construção de uma memória nacional, eram lembrados pelos alunos por meio de redações, descrições e poesias. Também serão analisadas as formas de resistência.

No governo Vargas, foi redigida uma nova Constituição em 1934 e, após o golpe de Estado de 1937, foi promulgada ainda outra nova Constituição (SKIDMORE, 1976, p. 162).<sup>61</sup>

O ano de 1938 pode ser considerado como “fatídico” para as escolas étnicas. Dois documentos oficiais determinaram o fechamento de todas as escolas que não ministrassem o ensino em língua nacional: o Novo Código Escolar Estadual e o Decreto Federal 406. Essas leis inviabilizaram a manutenção das escolas bilíngues ou em língua estrangeira e fecharam as sociedades-escola, afastando professores e diretores de suas funções. Neste mesmo ano e nos anos seguintes, várias leis e decretos federais e estaduais foram instituídos para nacionalizar os jovens nas áreas de imigração. Livros, revistas e jornais estrangeiros foram proibidos de circular nas colônias e uma escola com feições “nacionais” se impôs. As aulas de educação moral e cívica, educação física, história e geografia do Brasil, os cantos e manifestações patrióticas ganharam mais espaço entre as matérias escolares, fazendo parte da construção de uma moldagem cívica dos alunos.

A experiência de uma geração que viveu tempos de guerra são lembranças de uma época de temor e repressão que deixou marcas profundas na vida dos entrevistados. A “experiência entra sem bater à porta” (THOMPSON, 1981). Essa geração foi marcada pelo nacionalismo de um governo e pela formação de um sentimento de brasilidade por meio da escola. As escolas étnicas haviam sido fechadas, a língua materna foi criminalizada. Eram tempos de apreensão, desconfiança e silêncio revelados nas falas de quem os vivenciou: “Minha mãe não sabia falar português, só ucraniano, então ela não saía para a rua, não fazia compras, não saía para lugares públicos.”

---

<sup>61</sup> Para saber mais sobre o Estado Novo, as relações entre o Estado e Igreja, também as relações com os militares e a construção de um aparato repressivo, uma fonte é o livro *Uma história do Brasil*, de Thomas Skidmore.

(M.V.) O sotaque, a falta de familiaridade com a língua nacional denunciava a origem, a identificação com o “outro”. A proibição de falar a língua materna em espaços públicos foi uma experiência traumática para muitos descendentes de imigrantes.

Nas colônias étnicas, a nacionalização por meio do vernáculo impôs-se de forma brutal com a proibição do uso de idioma estrangeiro em espaços públicos; o fechamento das escolas étnicas, dos jornais em língua estrangeira e das associações; a apreensão de rádios; o indiciamento de pessoas suspeitas de fazer propaganda aos países do Eixo. Policiais e oficiais do Exército passaram a assistir às celebrações religiosas. É o que Weber chamou de *monopólio da violência, coação do Estado* (WEBER, 1991).

Para Francisco Campos

O uso da violência como instrumento de decisão política passou para o primeiro plano, relegando os processos tradicionais de competição, e onde quer que se abra a perspectiva dessa luta, torna-se imprescindível reforçar a autoridade executiva, única, cujos métodos de ação podem evitar ou impedir que ele assuma a figura e as proporções da guerra civil. (CAMPOS, 1940, p. 41)

A afirmação de Francisco Campos é elucidativa para o entendimento de que para manter a ordem era imprescindível o apoio da polícia e das forças armadas. A violência como marca do Estado Novo criou todo um aparato de controle e coação para garantir a ordem. Na escola, foi imposto um modelo de nacionalismo que aparentemente demonstrava a adesão de professores e alunos à causa nacional, mas reprimia as manifestações de resistência. Segundo um ex-aluno de escola étnica polonesa, “as professoras tinham mais medo que nós”, revelando o constante estado de terror em que todos viviam. Nas palavras de Getúlio Vargas “somente os povos nacionalistas e vigilantes poderiam subsistir” (*apud* CAMPOS, 1940, p. 184).

O nacionalismo era apresentado como força aglutinadora de interesses e foi fundamental para a legitimação da política de dominação do Estado. A imprensa trabalhou laboriosamente na construção de uma nação harmônica, extinguido os contrários à ordem e mitificando o presidente da república como o homem que conduzia a nação para os novos tempos.

Na Constituição de 1937, a educação consta como dever do Estado, ministrada de forma gratuita e obrigatória no ensino primário. O artigo 15 estabelecia como competência da União “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação cívica, intelectual e moral da juventude”. Também os trabalhos manuais tiveram caráter obrigatório nas escolas primárias, secundárias e normais (art. 128). O artigo 129 estabelecia que era dever das indústrias e dos sindicatos criar escolas de aprendizes, destinadas aos filhos dos associados. Portanto, a partir daquele ano, o governo federal unificava o ensino em todo o território brasileiro.

Vargas tinha ideias firmes sobre como o país devia ser conduzido, a começar por um governo centralizador e forte, com o apoio dos militares e dos tecnocratas. A censura estava presente por meio do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), criando um aparato repressivo aos inimigos internos. O DIP coordenaria três frentes da ação do governo Vargas no campo ideológico: promoção e propaganda oficial do governo; censura; e divulgação cultural. Subordinado à Presidência da República, o DIP instituía a centralização e a fiscalização de todos os jornais e revistas do país, comprometendo a imprensa livre. Ademais, o DIP produzia seus próprios “produtos” – livretos, livros, cartazes, cinejornais, programas de rádio com notícias e músicas, fotografias para uso na imprensa, cerimônias cívicas e outras (SKIDMORE, 1996).

Durante o Estado Novo, a imagem do presidente era exposta nas repartições públicas e nas escolas. Fotografias de Vargas eram produzidas e distribuídas exaustivamente pelo DIP. Foi um tempo de muitas obras públicas – saneamento, educação, siderurgia, comunicações, pecuária e muitas outras –, produzindo um verdadeiro frenesi social. “A população era mantida em um estado de excitação contínuo através de discursos, de medidas saneadoras constantemente anunciadas e da incessante ação policial.” (CANCELLI, 1993, p. 76) Nas escolas e nos desfiles escolares, a imagem do presidente Vargas sempre estava presente, em um culto à sua pessoa.

Em estudo realizado pelo Estado Maior do Exército em 1938 e encaminhado ao Ministério da Guerra, viam-se com apreensão as colônias étnicas no Sul do Brasil, em especial as alemãs e polonesas, pela manutenção

da etnicidade. O documento apontava como solução que o ensino deveria ser ministrado em língua nacional; que o português fosse a língua oficial das associações nas reuniões, corais, teatros e atividades esportivas; que as homenagens deveriam ser prestadas somente aos vultos nacionais; que as igrejas ministrassem serviços religiosos em língua viva (nacional), que as atividades de catequese fossem somente nessa língua. (CANCELLI, 1993).

A entrada do Brasil na guerra, em 1942, exacerbou as tensões étnicas. Nas casas dos descendentes de imigrantes, esse fato era motivo de apreensão e muito medo, e as lembranças ainda persistem: “Sabe como é assim como tem jogador fanático, tinha os poloneses fanáticos. Não precisa ir longe, minha mãe quando estourou a guerra, ficou um mês sem comer. Ela disse que não podia comer de tão magoada que ela ficou. Ficou doente, depois disso, ela começou a definhar, teve anemia.” (Z.S) Foram tempos cinzentos. Havia o controle dos deslocamentos da população no interior do país, por meio dos salvo-condutos dados pelas autoridades, as apreensões dos aparelhos de rádio, a violação das correspondências, prisões, censura na imprensa, um tempo que alguns preferiram esquecer.<sup>62</sup>

### 3.1 1938: O FECHAMENTO DAS ESCOLAS ÉTNICAS

No ano de 1935, a aluna Kândyda Spisla Skora estava se alfabetizando na Escola Santa Cândida, que era uma escola étnica polonesa em Curitiba. No caderno guardado por mais de 60 anos (Fig. 13), uma frase copiada à exaustão. A aluna do primeiro ano estava sendo alfabetizada em polonês, como bem mostra seu caderno. Apesar da legislação estadual existente desde o início do século XX, as escolas étnicas ainda ministravam as aulas em língua estrangeira.

<sup>62</sup> A Lei 38 (4 abr. 1935) é a Lei de Segurança Nacional, e a Lei 244 (11 set. 1936) institui o Tribunal de Segurança Nacional. Os opositores do governo foram presos; jornais foram fechados e jornalistas, encarcerados; a liberdade de locomoção foi restrita; as greves proibidas e seus organizadores, presos e deportados, acusados de manifestarem-se contra a Lei de Segurança Nacional. Para saber mais sobre esta temática, consultar ALVES, Paulo. O Poder Judiciário no Estado Novo. *História*, São Paulo, Unesp, n. 12, 1993, p. 253-71.

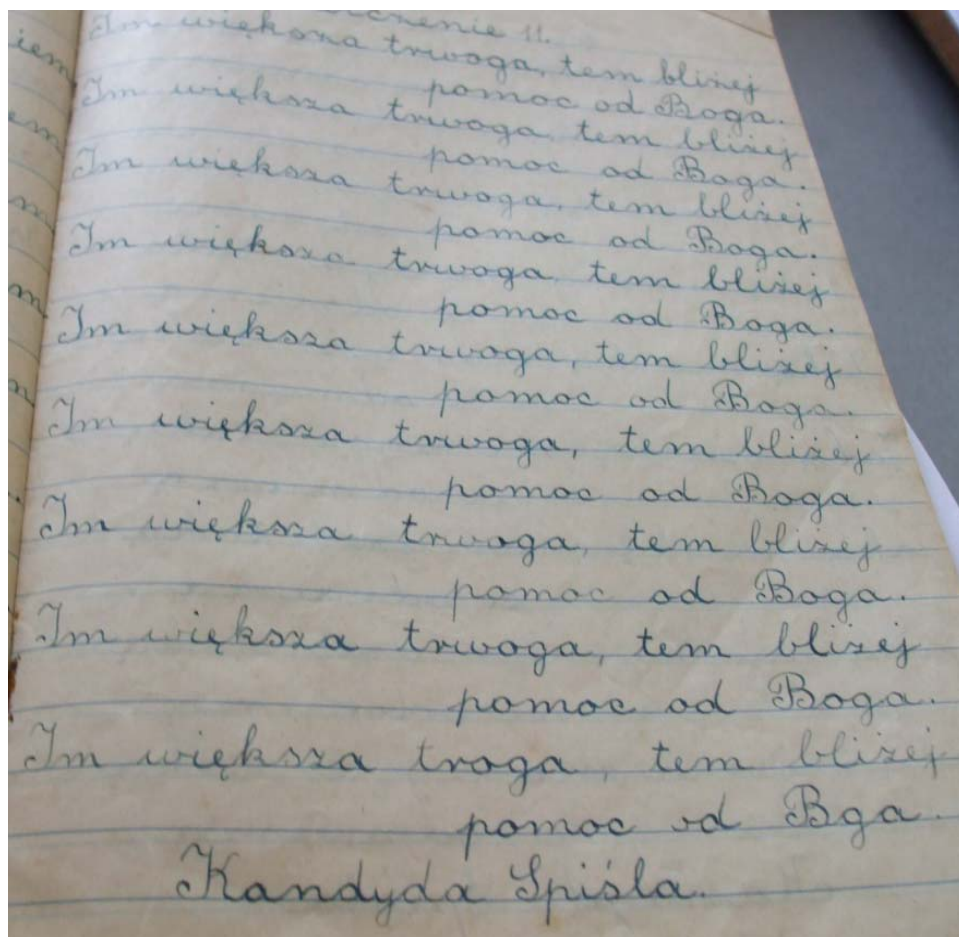


FIGURA 13 - CADERNO EM LÍNGUA POLONESA.  
 FONTE: Museu da Escola Estadual Santa Cândida (1935).

Decorridos três anos, com Decreto Federal 406 (4 maio 1938), foi implantada a nacionalização compulsória. A mesma aluna já estava no terceiro ano, na mesma escola, e em 13 de setembro, quatro meses após o decreto, as lições em seu caderno estavam escritas em língua nacional (Fig. 14). Não foi nenhum milagre, mas a força da lei que nacionalizou compulsoriamente todas as escolas étnicas no país.



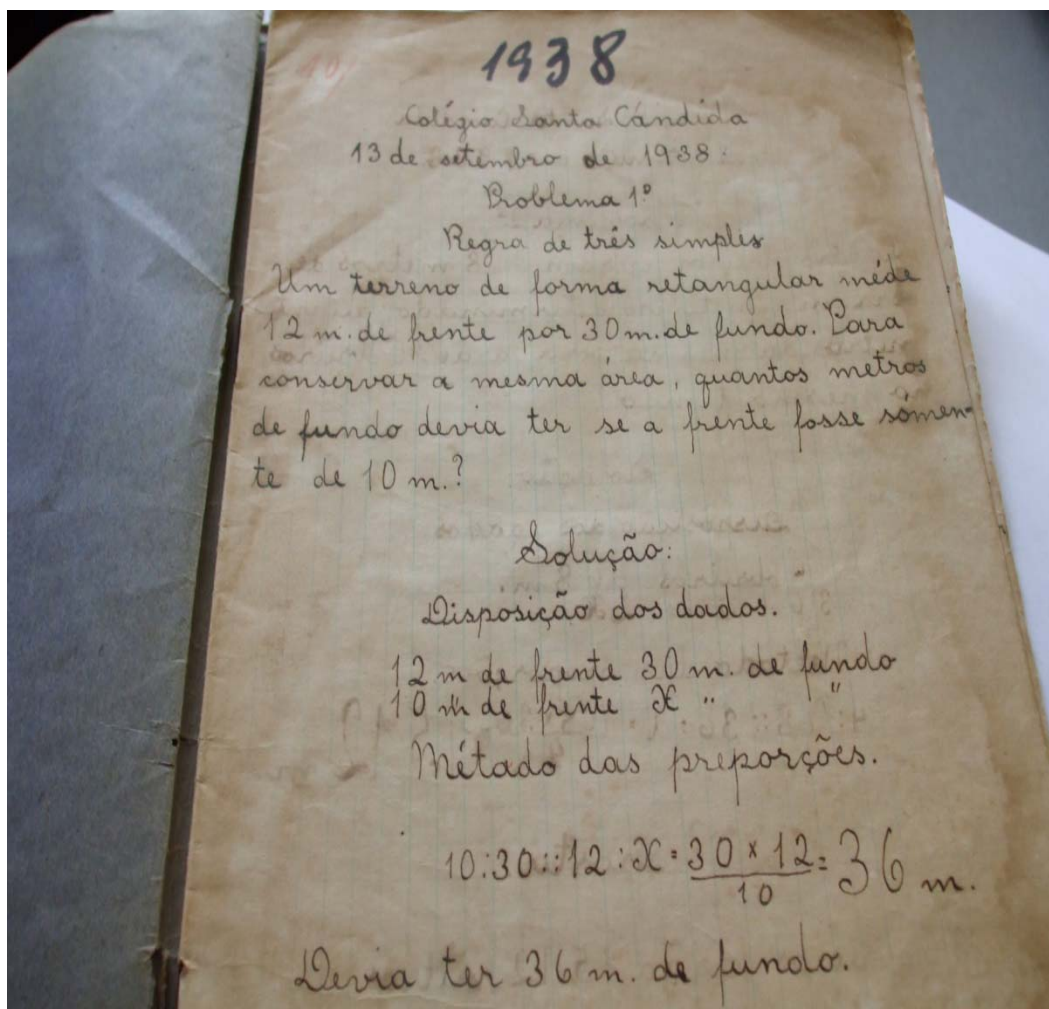


FIGURA 14 – CADERNO DE ALUNO DE ESCOLA ÉTNICA APÓS A NACIONALIZAÇÃO.  
 FONTE: Museu da Escola Estadual Santa Cândida (1938).

Em 1938, o caderno de aritmética dessa mesma aluna apresenta as lições escritas em língua nacional. A organização dos dados e o encaminhamento da atividade são bastante didáticos. Possivelmente, a aluna copiou a lição escrita no quadro. A organização da lição está assim disposta:

- título;
- Problema;
- organização dos dados;
- resolução; e
- apresentação do resultado.

Essa página demonstra a preocupação em entender o que deveria ser executado, quais os passos para resolver o problema e aplicar a regra de três simples. Essa aluna foi alfabetizada em língua polonesa e três anos depois a

lição em seu caderno registra destreza na escrita da língua nacional. Mas como foi possível esquecer a língua materna se até há pouco tempo ela era ensinada na escola? Seria o caderno da aluna resultado da eficiência do bilinguismo?

A nacionalização produziu o efeito da leitura e escrita em língua nacional. Não se pode afirmar que todos os alunos compreendiam o que era solicitado, uma vez que muitos haviam sido alfabetizados em língua estrangeira. Mas o efeito imediatamente visível foi a escrituração em língua vernácula. Após o término do governo Vargas, todas as escolas ensinavam em língua nacional.

O fechamento das escolas estrangeiras ocorreu em 1938, por meio do Decreto Federal 406 (4 maio 1938),<sup>63</sup> conhecido como Lei da Nacionalização, cujo texto determinava que

[...] *todo o ensino fosse em língua portuguesa*, que todos os professores e diretores fossem brasileiros natos, que nenhum livro de texto, revista ou jornal circulasse em língua estrangeira nos distritos rurais e que o currículo escolar deveria ter instrução adequada em história e geografia do Brasil. Proibia o ensino de língua estrangeira a menores de 14 anos e ordenava que se desse lugar de destaque à bandeira nacional em dias festivos, rendendo-se homenagem à mesma. (BRASIL, 1938, p. 162, grifo nosso)

Essa lei foi determinante no fechamento das escolas étnicas, fossem públicas, particulares ou subvencionadas, pois o ensino só poderia ser ministrado em língua nacional. Portanto, a lei não impedia que as escolas funcionassem, mas elas perdiam o caráter étnico. As associações que tinham função escolar tiveram de mudar seus estatutos e não poderiam mais funcionar como espaço de instrução. Os jornais e publicações passaram a ser publicados em língua nacional ou então fecharam.

Posteriormente, foram promulgados outros decretos e leis complementares a essa, como a Lei Federal 7.614 (12 dez. 1938), que no seu artigo 7.º estabelecia que “a instrução primária será ministrada exclusivamente em português”. O material didático e os livros escolares também foram objeto de censura, com o Decreto 1.006 (10 dez. 1939), assinado pelo presidente da Getúlio Vargas. Todos os materiais didáticos produzidos deveriam ter a aprovação do governo e seguir a linha política do Estado Novo.

<sup>63</sup> Principalmente no que se refere aos Art. 85 a 90, que tratam especificamente do uso da língua nacional em livros, jornais e revistas.

Esse decreto não deixou dúvidas de sua intenção. Nenhuma escola proporia, de maneira explícita, lições em língua estrangeira. E se propusesse, certamente não poderia registrá-las nos cadernos dos alunos. Mas será que se mantinha alguma forma de comunicação em língua estrangeira em sala de aula? Como os alunos entenderiam as lições, agora explicadas e ensinadas em língua nacional? A nacionalidade política e econômica foi construída segundo um modelo de estratégia. Mas para “navegar” na estratégia de nacionalização os professores das escolas étnicas utilizavam-se de táticas como a “tradução” das lições da língua vernácula para a língua estrangeira, para bem haver um processo de compreensão (CERTEAU, 1994). As práticas cotidianas, como falar e ler, são parte das maneiras de fazer, sendo uma vitória do “fraco” sobre o “forte”. Aqui não se pode falar em *vitória*, mas em uma *possibilidade de inteligibilidade em sala de aula*, até porque o Decreto 406, sobre a nacionalização não chegou a ser revogado.

O Exército Brasileiro também se empenhou em nacionalizar os jovens nas áreas de imigração: quem não soubesse falar o português fluentemente deveria ficar dois anos prestando o serviço militar, e aqueles que lessem e escrevessem em português ficariam um ano e meio.<sup>64</sup>

O espaço escolar foi respeitado quase como um espaço sagrado, no qual a lei de nacionalização foi respeitada e obedecida. Durante a produção das fontes orais, ouviu-se muitas vezes que no espaço da sala de aula havia muito temor. Quando se perguntava se os professores não burlavam a lei e não ensinavam em língua estrangeira, a resposta era unânime: “Não, era proibido.” No espaço escolar, a proibição foi acatada e respeitada, não sem resistências (as formas de resistências serão abordadas na parte final deste capítulo). As aulas de catequese, ministradas na língua materna do grupo, foram espaço de resistência. Eram ministradas fora do espaço escolar, fora do horário das aulas, e ensinava-se a catequese sem alarde, em um pacto entre catequistas e catequizados. As catequistas tiveram importante papel no ensino da língua e na manutenção da identidade étnica do grupo.

---

<sup>64</sup> O general Meira de Vasconcellos foi indicado por Vargas como responsável pela “campanha de naturalização ostensiva, para absorver as minorias brasileiras” e até setembro de 1939 já estava determinado que os serviços religiosos devessem ser em língua nacional, que nas escolas só se falasse em Português e que nos negócios não se pronunciasse língua estrangeira (CANCELLI, 1993, p. 136).

Os professores não ministraram mais aulas em idioma estrangeiro, nas escolas étnicas. O controle era rigoroso. Quando foi perguntado à depoente I.K. se os professores não burlavam essa legislação e não ensinavam em língua estrangeira, ela foi categórica: “Não durante a aula, não. Nunca foi permitido.” Mas contou que a família pagava aulas particulares de língua ucraniana, “Onde a gente aprendia a ler e cantar, mas na escola não.” (I.K.) E aprender primeiro a língua estrangeira, e depois a língua nacional, também deixou o sotaque: “a gente aprendia muito fácil, a pronúncia não saía tão bem” (I.K.).

O Decreto 406 obrigava o ensino em língua nacional e essa era uma situação delicada: como fazer os alunos compreenderem em língua nacional, que lhes era pouco familiar, ou até desconhecida? Como ministrar as lições em uma situação assim? Era um grande desafio. Mas os professores precisavam encontrar mecanismos para ensinar aos alunos em língua nacional, mesmo quando fossem pouco compreendidos. A irmã Emilia Josefi, que trabalhou no Colégio Vicentino, em Curitiba, entre 1945 e 1949, permite-nos conhecer a tarefa de como alfabetizar uma criança brasileira que desconhecia a língua nacional:

No meu tempo já tinha terminado o ensino em polonês, mas a gente ainda conversava algumas palavras em polonês na sala de aula devido que havia muitas crianças polonesas que não entendiam o que a gente falava. Não falavam português e não entendiam o que a gente estava falando. Realmente, na primeira série principalmente, era tão difícil porque às vezes tinha que fazer a explicação em português e em polonês. Fazer a explicação de matemática em polonês, porque eles não entendiam. Então eu falava em polonês para eles e eles me entendiam, porque às vezes a criança ficava me olhando assim, não sabia nada do que falei. [...] mas os poloneses eram mais firmados, mais seguros na língua, aqui era uma colônia polonesa. (ARQUIVOS DO COLÉGIO VICENTINO SÃO JOSÉ DE CURITIBA)

O relato da então professora demonstra que não era uma tarefa fácil nacionalizar as crianças brasileiras com ascendência eslava sete anos após a nacionalização compulsória. Alguns alunos da primeira série passavam a ter familiaridade e conhecer a língua nacional na escola, pois em casa expressavam-se em língua estrangeira. Para aqueles pequenos alunos, a língua nacional era uma língua nova, desconhecida, e eles precisavam

primeiramente compreendê-la para depois serem alfabetizados. Os professores tornaram-se intermediários de uma situação de ensino em que era necessário usar duas línguas (a nacional por força da lei e a estrangeira para se fazer entender) para que fossem minimamente compreendidos. Era preciso “traduzir” da língua vernácula para a língua estrangeira as explicações para que os alunos entendessem.

Para os alunos que não falavam o idioma nacional em casa, foi difícil iniciar a vida escolar após a nacionalização. As crianças literalmente aprendiam a falar em português na escola:

Era ainda uma mistura, porque as crianças em casa falavam polonês, elas foram aprendendo algumas palavras em português na escola. Era obrigatório o português. Elas não entendiam português. Então as irmãs tinham que falar e traduzir, tinha que explicar em polonês daí eles entendiam. Então tinham que decorar as palavras. A irmã passava a lição em português e as crianças repetiam até decorar, não entendiam o que estavam dizendo mas, tinham decorado. Em casa os pais falavam polonês, né. (P.L.)

Os relatos trazem à tona uma situação vivenciada em silêncio, na sala de aula, que não podia ser tornada pública, diante do temor e da repressão. Não poder expressar-se na língua materna foi uma violência imposta àquelas crianças. O estado reivindica a si o monopólio do uso legítimo da violência física e simbólica em um determinado território e sobre sua população (BOURDIEU, 1996). Mas era preciso ensinar, fazer a tradução para a língua nacional. Sem entender a nova língua, as crianças repetiam as palavras, até internalizá-las. A memória acionada traz à tona a cumplicidade e as táticas construídas entre professor e aluno, no ato de ensinar, na tradução das lições para a língua nacional.

A ruptura do silêncio ocorre 70 anos depois, quando é feita a releitura do ocorrido. Esse processo foi tão traumático que algumas famílias decidiram não ensinar mais o idioma materno para os filhos, renegar a língua estrangeira diante dos filhos e falar somente a língua portuguesa em casa: “Então, mamãe terminou com o polaco em casa. Só se falava o português. Mamãe teve seis filhas e daí ensinou o português para as outras filhas.” (P.S)

O idioma mantinha um papel de “unificação nacional, ora servindo para aglutinar as populações, ora sendo imposto em nome da unificação de uma

população em um território nacional” (SOUZA, 1990, p. 48). No Brasil, durante o processo de nacionalização, o idioma adquiriu o sentido de unificação nacional. No entendimento do Estado, era preciso acabar com as diferenças étnicas e regionais, ser uma nação com uma cultura nacional, única.

Nas escolas, a proibição do ensino em língua estrangeira foi rigorosa, mas como o governo poderia controlar no interior das famílias? Nos espaços públicos, a vigilância policial e dos “outros” era rigorosa, mas haveria como o governo vigiar no íntimo do lar? As crianças foram ensinadas a ter certos cuidados, afinal era a época da guerra: “Não era medo, mas, sempre ouvíamos falar dos cuidados que precisavam ter, pois era guerra, cuidar para não criticar e não falar o ucraniano.” (I.K.) Era preciso ter muito cuidado, principalmente com estranhos, pois havia o risco de ser delatado às autoridades.

O medo da repressão ficou tão inculcado na medida em que até as correspondências “suspeitas” eram violadas. M.V. veio estudar em Curitiba e seu pai exigia que escrevesse uma carta por semana em ucraniano, para não esquecer a língua materna. A jovem temerosa de que a correspondência fosse violada, escrevia em língua portuguesa. Lembra que tinha muito medo na época da guerra, pois era jovem e veio morar sozinha em Curitiba, para estudar, e presenciou atos de destruição de estabelecimentos comerciais alemães no centro da cidade.

Muitas memórias dos entrevistados foram “esquecidas”, trazendo um silêncio como resposta diante de perguntas sobre situações e eventos do período de nacionalização ou mesmo sobre a Segunda Guerra Mundial. Alguns alegavam a precocidade da idade na época do ocorrido; outros, que as crianças não participavam das conversas dos adultos e “criança não era gente” (P.S.). Mas repentinamente a memória voltava e lembravam dos exercícios de blecaute, apreensões de rádios, prisões de vizinhos, principalmente os moradores de Curitiba. Aqueles que moravam nas colônias no interior quase não se lembram dessa época, até porque o cotidiano no lar quase não mudou, mas todos lembram o fechamento das escolas étnicas e a proibição de expressar-se em idioma estrangeiro em lugares públicos.

As celebrações religiosas deveriam ser realizadas em vernáculo e foram objeto de fiscalização por parte da polícia, do Exército e também dos bispos da Igreja Católica. O artigo 16 do Decreto 1.545 (25 ago. 1939) afirmava que todas

as práticas religiosas tinham que ser feitas em português, incumbindo o Exército de fiscalizar as “zonas de colonização estrangeira” (SEYFERTH, 1999, p. 221). Não era incomum que soldados do Exército assistissem aos cultos e práticas religiosas para observar o cumprimento da lei.

Para os descendentes de poloneses, este não foi um problema maior, pois o rito era realizado em latim e apenas parte dele na língua polonesa: “A missa era rezada em latim, né. Mas a prática, como se falava, depois era em brasileiro. Algumas orações eram em polonês.” (H.W.)

Para os descendentes de ucranianos, essa situação não foi muito tranquila. Como o rito era praticado em língua materna, nas igrejas havia a presença de soldados do Exército e também de policiais durante as celebrações. A fiscalização era constante. Foram presos muitos religiosos que não celebravam em língua nacional. Nos arquivos da DOPS, existem muitos processos contra religiosos e os depoimentos corroboram essa afirmação: “Tinha guardas nas igrejas, para ver se falavam ucraino”, relatou M.V., ao recordar dos tempos de infância. Em algumas situações, os padres rezavam de costas, e assim não estavam falando em ucraniano para os fiéis e sim para si mesmos. Essa proibição trouxe outra situação: como manter a fé sem se manifestar em língua estrangeira?

Sim, em casa sim, a gente falava o ucraino. Tinha a minha avó que não sabia dizer nem uma ou duas palavras em brasileiro. Não falava nada. E então ela chorava. Ela dizia: já fugimos da guerra e aqui vão fazer o que com nós? Ela dizia assim e chorava. Não deixavam falar, nem rezar em ucraino, só em português, nem que fosse num velório. Mas não sabiam falar português. Rezar em ucraino não dava. Se alguém denunciava, levavam preso para São José e batiam. E então, como faziam? Ficavam quietos. Na missa não iam, na igreja. O padre não vinha. Mas, não sei quanto tempo passou, mas o padre nem ia. [...] Depois que passou um pouco a febre desta força, claro que todo mundo brigou por isso, pra voltar, porque não era possível, pois cada nação tem o seu direito. Então depois o padre já vinha, já rezava em ucraino na igreja, meio assim, como dizem, escondido. (A.N.)

A delação ocorria por não se expressar em língua nacional em espaços públicos. Até mesmo prantear os mortos em idioma estrangeiro tornou-se mais proibido: “O sacristão foi preso. Os poloneses também, uns foram presos porque cantaram em polonês, no velório do pai deles.” (A.N.) Muitos exageros foram cometidos em nome da nacionalização.

Nas colônias, os padres queriam pregar na língua que a comunidade entendia e os bispos não aceitavam. Para resolver essa tensão, os bispos reunidos no Concílio Nacional da Igreja Católica, em 1939, buscaram uma situação que conciliasse a campanha nacionalizadora e o dever da pregação. Deliberaram que todas as celebrações deveriam se realizar em língua nacional; os sacerdotes poderiam repeti-las em idioma estrangeiro, caso julgassem oportuno e fosse grande o número de fiéis que não entendiam a língua portuguesa; os sacerdotes estrangeiros deveriam expressar-se em português com os livros canônicos devidamente aprovados.<sup>65</sup> Essa medida estabelecia que a Igreja Católica contribuía para o processo de nacionalização e o governo federal permitiria a excepcionalidade do uso da língua estrangeira (DOSSIÊ DOPS 1106).

No começo do século XX, a manutenção da identidade cultural pelos imigrantes intrigava os bispos brasileiros favoráveis ao uso da língua vernácula nas igrejas e escolas de imigrantes. Nos anos 1930, para os bispos das áreas de imigração, como Santa Catarina (D. Joaquim D. Oliveira) e Espírito Santo (D. João B. Neri), os imigrantes deveriam ser integrados à comunidade nacional, mas o bispo do Rio Grande do Sul (D. João Becker) entendia que era necessário preservar a fé dos imigrantes e sua cultura de origem. Afirmava D. João Becker que a integração à sociedade mais ampla ocorreria em longo prazo, prescrevia aos vigários que traduzissem para o idioma de origem dos imigrantes as atas por ele redigidas em português nos livros de tombo (AZZI, 1983).

Os bispos entendendo que não poderiam excluir a língua de origem dos grupos étnicos nas celebrações religiosas, toleravam a sua permanência, pois assim era uma maneira de manter a religiosidade entre os paroquianos. Em 1927, D. João Francisco Braga, então bispo de Curitiba, recomendava “a preservação da língua polonesa, afirmando ser uma obrigação as crianças polonesas frequentarem escolas polonesas” (TURBANSKI, 1978, p. 43). Possivelmente o bispo avaliou que era melhor ter os fiéis na igreja e seus filhos nas escolas étnicas.

As relações de D. Ático Euzébio da Rocha, bispo de Curitiba nos anos

---

<sup>65</sup> Circular 32, emitida pelo bispo diocesano de Ponta Grossa em 29 de julho de 1939 (DOSSIÊ 1106 DOPS, DEAP).



1940, durante o governo Vargas, eram de colaboração com a política de nacionalização. Este bispo fez parte da Comissão da Liga de Defesa Nacional, que se instalou em Curitiba em 1942.<sup>66</sup> Era a presença da Igreja avalizando a política nacionalizadora dos governos federal e estadual. A explicitação da colaboração do bispo está registrada na matéria publicada em 13 de outubro de 1942 no *Diário da Tarde*, com o título “A Igreja a serviço do Paraná: Numa atitude de patriotismo, o arcebispo emitiu circular ao clero de Curitiba”:

Venerando cooperadores.

Nos radiosos dias de exaltação e de glória, como nos sombrios momentos de vicissitudes e de lutas, jamais faltou ao governo do Brasil a leal e valiosa cooperação da Igreja, que não é indiferente aos destinos da pátria, sendo sempre aliás pelo seu sublime e benéfico apostolado, elemento poderosos e eficaz para os avanços do seu progresso e do seu desenvolvimento.

[...] Aquilatando devidamente nossas responsabilidades de cidadão brasileiro, às quais não podemos nem devemos furtar-nos, recomendamos aos amados cooperadores, vigários e reitores das igrejas, sejam solícitos em instruir os fiéis, com ponderadas reflexões e superior serenidade, que o verdadeiro, prudente e sadio patriotismo é uma virtude que exige de todos, principalmente neste momento de tantas apreensões, preces, sacrifícios e concórdia, sendo postos a serviço da pátria, que é mãe também, alma, sangue, braço e coração. Especialmente aos reverendíssimos vigários das freguesias rurais recomendamos ponham todo seu empenho, colaborando assim, com os esforços patrióticos do nosso governo, em estimular os laboriosos agricultores no sentido de maior aproveitamento possível da terra dadivosa e boa, multiplicando as sementeiras e ampliando as plantações para que, grandemente aumentada a produção, haja sempre fartura para o bem-estar próprio e dos que trabalham de outros modos para o triunfo e prosperidade do Brasil. Curitiba, 1.º de outubro de 1942. D. Euzébio, arcebispo de Curitiba. (DOSSIÊ 1106, DOPS)

O discurso de D. Ático estava articulado ao alinhamento da Igreja com a ordem do Estado autoritário após 1930. Faveri (2004) analisa que o cardeal D. Leme, ao se aliar às política autoritária de Vargas, fortalecia a aliança entre Estado e Igreja, oportunizando o projeto de um nacionalismo católico e o combate aos comunistas. Segundo a autora, após 1937 a Igreja passou a integrar o bloco de poder, juntamente com as classes dominantes, capaz de tornar o povo dócil aos objetivos governamentais. Sem um pacto entre Estado e Igreja, a nacionalização poderia fracassar, pois o governo tinha dificuldade de impor que as celebrações religiosas fossem realizadas em língua nacional:

<sup>66</sup> *Diário da Tarde*, Curitiba, 25 de março de 1942.

[...] a habilidade estava em acordar duas medidas e dois pesos; a negociação foi feita de forma que o projeto nacionalista não ferisse o ideário expansionista da Igreja Católica e ambos ganharam [...] Ambos lucraram com prudência e a negociação, sendo que o Estado aprendeu muito rapidamente que se não fosse a intervenção com a parceria da Igreja dificilmente obteria sucesso numa ofensiva direta contra ela. (FAVERI, 2004, p. 150)

Mas também existiam tensões dentro da Igreja Católica: muitos padres descendentes de imigrantes divergiam da posição de D. Ático, pois trabalhavam nas colônias e entendiam que a língua de origem da comunidade era elemento essencial nas celebrações religiosas. A angústia dos religiosos era grande, pois de um lado havia o bispo com sua autoridade e poder, impondo o uso da língua vernácula, e de outro lado estavam os paroquianos com a sua cultura. O depoimento a seguir demonstra a angústia em que viviam muitos religiosos das colônias étnicas diante da nacionalização:

Os bispos insistiam pra não provocar, Igreja e Estado estavam muito unidos, mesmo os bispos às vezes eram piores que os do governo, obrigando os padres a falar e pregar mais em português. A luta dos bispos com os padres poloneses. Os bispos mandaram cantar o gregoriano, mas quem é que ia cantar o gregoriano lá nos matos? Então na Igreja havia os cânticos assim louvando Maria e Deus em português e os poloneses têm seus cânticos, como no Natal e na Páscoa, na Quaresma, e na missa eles cantavam esses cânticos adaptados a cada época do ano, mas em polonês e os bispos combatiam isso. A nossa congregação recebeu de Pio X um reescrito, permitindo cantar durante a missa cânticos religiosos em polonês, tanto na Polônia como fora da Polônia e os bispos não queriam aceitar isso. Alguns bispos eram muito nacionalistas, olhavam muito mal os estrangeiros. Os colonos dependiam mais dos padres [poloneses] e então o bispo não olhava tanto os colonos, mas mais as religiosas e os religiosos, como ensinavam. Os bispos controlavam, mas isso era só de boca, não mandavam documentos. Os poloneses faziam a missa em latim, mas liam o Evangelho em polonês, faziam a pregação e os cantos eram em polonês. Era uma época difícil, os padres foram presos. Em Prudentópolis tinha os alemães, os poloneses e os ucranianos. Os ucranianos tinham a sua igreja, os alemães a sua e os poloneses também. Então os padres falam um pouco em português e alemão para os alemães, senão o povo ficava lá, não entendia nada. Que adiantava falar em português? (P.L.)

Após a nacionalização, até mesmo a catequese deveria ser ministrada em língua nacional:

A primeira comunhão era na paróquia de Orleans e a catequese era na escola. Na catequese, o padre falava em português, como a irmã, mas ele tinha que dar explicação em polonês, se não a piaçada não

entendia, principalmente os do primeiro ano. Mas pra alguém entender alguma coisa ele tinha que dizer nas duas línguas. A missa era em latim e o padre fazia os sermões em português e dizia algumas palavras em polonês e depois proibiram o sermão em língua estrangeira. (P.L.)

Para que os pequenos entendessem as lições sagradas era necessário o mesmo exercício tático adotado pelos professores: a tradução do português para o polonês. Enquanto o padre só se expressava em língua nacional, obedecendo ao bispo, a religiosa fazia a intermediação entre os pequenos e o padre. Portanto, religiosos também foram submetidos às mesmas regras de nacionalização do restante da sociedade, com a diferença de que havia hierarquias superiores que poderiam interceder por eles quando delatados à polícia. Padres descendentes de poloneses e ucranianos foram submetidos às mesmas regras de nacionalização.

### 3.2 INTENSAS COMEMORAÇÕES CÍVICAS

Dando continuidade às medidas de nacionalização do ensino, o Decreto 2.072 (8 mar. 1940) criava a Juventude Brasileira, para jovens de 11 a 18 anos. Entre as suas atribuições estava a formação de centros cívicos nas escolas e também a obrigatoriedade da formatura geral, principalmente no Sete de Setembro. Havia uma legislação que tornava obrigatória a participação dos estudantes nas comemorações cívico-patrióticas, desde a década de 1930 – como o Decreto 19.488 (15 dez. 1930), a Lei 259 (1.º out. 1936) – e também nos anos 1940 – Decretos-lei 7.807 e 3.546/1941. Por meio dessa legislação, o Hino Nacional deveria ser ensinado e cantado diariamente em todas as escolas. Nas escolas étnicas, isso era cumprido à risca, conforme relataram os depoentes, pelo temor da delação ou mesmo da acusação de não colaborarem com a formação da juventude nacional: “Tinha que aprender o Hino da Bandeira e o Hino Nacional. Todo dia tinha que cantar. Cantava o hino na sala.” (P.L.) Essa prática deveria diminuir a importância dos cânticos e hinos da pátria de origem dos pais.<sup>67</sup>

---

<sup>67</sup> Cristiane Antunes Stein, em sua dissertação *Por Deus e pelo Brasil: A Juventude Brasileira em Curitiba – 1938-1945* analisa o processo de formação e organização da Juventude Brasileira em Curitiba.

As comemorações cívicas (paradas, desfiles ou formaturas) passaram a ser atividades obrigatórias nas escolas. Entre as datas cívicas mais comemoradas estavam o Sete de Setembro, a Semana de Caxias, a Semana da Pátria e também o aniversário do Presidente da República, após 1942. Esses eventos objetivavam a formação de uma memória social nacional, considerando os mitos nacionais e a exaltação dos “grandes homens”. A imprensa registrava esses eventos:

Desde as primeiras horas do dia de ontem as ruas da cidade se encheram de agitação invulgar. E a própria natureza, através de um dia da Semana da Pátria, o mais imponente e significativo de todos eles. Crianças aos magotes de todos os cantos, e dirigiam-se para o local da concentração e os pais, que eram a cidade toda (*sic*), pressurosos de tomar posição para a satisfação fugaz de assistir à passagem do filho, iam enchendo literalmente as ruas da nossa capital. E realmente às nove horas da manhã, hora em que teve início a parada escolar, a cidade era um formigueiro humano. Por certo, culminaram, neste dia causador de impressão inapagável as solenidades da Semana de Caxias. Foi a mais empolgante expressão de civismo, a mais tocante demonstração de brasilidade. (GAZETA DO POVO, 28 ago. 1941)

As lições de civismo e as demonstrações públicas de patriotismo marcaram a juventude daquela época, principalmente os descendentes de estrangeiros: “A gente tinha aula de música e a gente cantava o hino na aula toda semana. Aprendia os hinos para essas ocasiões. A gente desfilava com bandeira e tudo na Rua XV, cantando o hino.” (P.S.) Mas, enquanto a escola se esforçava para cultivar o sentimento de nacionalidade brasileira, em casa a família fazia a resistência: “No meu tempo a gente aprendia o hino da Polônia em casa, na escola não podia cantar não.” (P.L.)

O civismo, por meio das comemorações cívicas, foi importante no processo de construção da nacionalidade brasileira. Sob a forma de apelo, os alunos e professores participavam “espontaneamente” das celebrações cívicas. “No dia 5 de setembro último, atendendo ao apelo do senhor ministro da Educação, houve a Parada da Juventude, tendo desfilado em todo o estado, 50.771 escolares, sendo do sexo feminino 23.706 e do masculino 27.165.” (RELATÓRIO DE GOVERNO, 1941, p. 38).

Em 19 de abril de 1943, o aniversário do Presidente da República foi motivo de desfile e comemoração nas ruas centrais de Curitiba, em uma prática

que se estendia desde a década de 1920, conforme analisou Bencostta.<sup>68</sup> O desfile era uma das estratégias de “instrução cívica” que os alunos recebiam nos ensinamentos escolares e também se cultuava a imagem de Vargas como o grande benfeitor da nação.

Destacavam-se no Estado Novo as comemorações das semanas cívicas, como a Semana da Pátria e a Semana do Duque de Caxias, celebrações que previam uma semana intensa de atividades cívicas, como desfiles, palestras, declamação de poesias, hinos e outras homenagens. A irmã Rosália Obrzut, ex-professora que trabalhou na escola Vicentina de Curitiba de 1927 a 1950, lembra as celebrações: “Era obrigatório.” (ARQUIVOS DO COLÉGIO VICENTINO SÃO JOSÉ DE CURITIBA). A imposição oficial das celebrações cívicas passou a fazer parte do calendário escolar e a escola era um espaço de formação do sentimento de pertencimento à nação.

A Liga de Defesa Nacional (LDN) foi criada em 1915, ante o fervor nacionalista do momento, com a proposta de lutar pela ordem, o patriotismo, a instrução e a higiene, por meio de atividades e festividades cívicas de modo a revigorar o sentimento cívico nacional (FAVERI, 2004) Seu representante no Paraná era Enéas Marques.<sup>69</sup>

Posteriormente, em 26 de março de 1942, foi instalado o diretório da LDN no Paraná, em uma cerimônia pomposa no palácio Avenida, em Curitiba. O seu presidente era o interventor Manoel Ribas, o vice-presidente era o general Pedro Cavalcanti, comandante da 5.<sup>a</sup> Região Militar e também D. Euzébio, bispo de Curitiba, fazia parte da comissão da LDN, que foi instalada na casa Olavo Bilac, antiga Sociedade Garibaldi,<sup>70</sup> (uma sociedade italiana desapropriada pelo governo da época) e simbolicamente representava a força do Estado Novo em sua missão nacionalizadora. O revigoramento cívico-patriótico deveria atingir toda a juventude brasileira, em especial os jovens descendentes dos imigrantes. Como o próprio nome já diz, a defesa da pátria estava acima dos interesses individuais.

---

<sup>68</sup> O aniversário de Vargas foi comemorado como data cívica nacional pela primeira vez em 1940.

<sup>69</sup> Conforme carta de indicação assinada por Olavo Bilac, preservada nos Arquivos Correspondências de Governo de 1917, DEAP.

<sup>70</sup> Dossiê 1284, Topografia 150, da Dops, DEAP.

A imprensa escrita e falada de Curitiba registrava as comemorações cívicas promovidas pela LDN, inclusive o aniversário do presidente da república, festejado com desfiles cívicos e inaugurações. “Todo brasileiro consciente deve inscrever-se na LDN” era a manchete de um jornal de 17 de abril de 1942, conclamando a população a apoiar a LDN.<sup>71</sup> Essa mensagem era dirigida a todos (pessoas físicas e jurídicas, mas especialmente as antigas sociedades étnicas e os jovens descendentes de imigrantes). Considerando que a pátria estava acima das convicções pessoais, todos deveriam sacrificar-se por ela. Isso deveria atingir sobretudo os estudantes das áreas de colonização. Esses jovens descendentes de imigrantes deveriam amar o país, integrar-se à cultura nacional. As fontes orais não possibilitaram identificar nenhum descendente eslavo que tenha participado da LDN.

Nos desfiles e comemorações cívicas promovidos pela LDN, as bandeiras estavam presentes, assim como eram cantados os hinos pátrios:

O uso dos signos nesses regimes produziu um imaginário político em que se define, com igual força, os aliados e inimigos. A chama de consciência e as veleidades de resistência se enfraquecem nesse universo onde todos os sentidos são agredidos permanentemente. O signo fascina os olhares, mobiliza as energias, compensa as frustrações e infla as vaidades. Por um jogo de identificações, ele encadeia a sorte dos amigos do líder e, ao mesmo tempo, catalisa a violência, permitindo descarregá-la sobre os inimigos, “bodes expiatórios” do momento. (CAPELATO, 1998, p. 52)

A LDN manifestava publicamente os apoios recebidos de diversas entidades em prol da pátria, inclusive ex-sociedades étnicas, agora nacionalizadas e adotando nomes “nacionais”. Esses apoios incluíam oferecer os salões do estabelecimento para as atividades da LDN. O apoio da Diretoria Geral da Educação foi protocolado sob a forma da Portaria 72. Essa Diretoria determinava que professores e alunos das escolas públicas e particulares participassem dos eventos promovidos pela LDN. Apesar de aparentemente apoiar de maneira espontânea, por certo as escolas se sentiam coagidas a participar. Assim, nas palavras do presidente Vargas, “o Brasil espera da juventude enquadrada perfeitamente nas aspirações do Estado Novo”. Ressalte-se que principalmente os jovens das áreas de imigração.

---

<sup>71</sup> *Idem.*

### 3.3 O GOVERNADOR MANOEL RIBAS: REGULAMENTANDO AS BASES NACIONALISTAS DO ENSINO

Após a promulgação da Constituição de 1937, e alguns meses antes da nacionalização compulsória do presidente Vargas, o interventor Manoel Ribas, nacionalizou o ensino no Paraná por meio do Decreto 6.149 (10 jan, 1938), que “regulamentou em bases nacionalistas o exercício do magistério particular, o qual por ser o primeiro baixado após o advento da Constituição de 10 de novembro 1937 serviu de modelo aos demais estados que tinham idênticos problemas” (RELATÓRIO DE GOVERNO, 1941, p. 39).

Esse decreto assegurava o funcionamento dos estabelecimentos particulares de ensino desde que tivessem registro na Diretoria Geral da Educação e obedecessem às seguintes disposições:

- discriminação do local de funcionamento, dos cursos, das disciplinas ofertadas, dos programas, número de alunos e professores (Art. 4.º);
- provar que os professores de português, história do Brasil e geografia fossem brasileiros natos e diplomados por instituição nacional (Art. 4.º);
- o ensino primário ministrado em língua nacional, assim como o jardim de infância em estabelecimento particular (Art. 5.º);
- escrituração em língua nacional, ensino e canto diário do Hino Nacional e o Hino da Bandeira, respeitando e comemorando os feriados nacionais;
- provar que o diretor e os professores eram brasileiros natos ou naturalizados;
- todas as aulas ministradas em vernáculo, salvo as de língua estrangeira;
- adoção exclusiva do vernáculo para tabuletas, placas ou dísticos.
- adotar uniforme para os cursos primário, pré-primário ou complementar.

Essas medidas efetivamente afastavam os professores estrangeiros, uniformizava as ações educativas e as vestimentas, além de trazer ações nacionalizadoras, como os hinos cantados diariamente e a obrigatoriedade do registro e da documentação escolar em língua nacional. A legislação acima citada determinava o ensino em língua nacional no jardim-de-infância, para que os alunos já fossem familiarizados com a língua vernácula. Para as crianças

dessa faixa etária (6 anos) o governo do Paraná estava fazendo investimentos em convênio com algumas prefeituras, objetivando iniciar a educação física, com a construção de parques infantis, construção e ampliação das bibliotecas infantis. Era o cuidado com as crianças na tenra idade, mas com a preocupação de se formar uma infância saudável e nacional (RELATÓRIO DE GOVERNO, 1937, p. 31).

O Relatório de Governo de Manoel Ribas de 1937, após cinco anos à frente do estado, detalhava os investimentos e as ações escolares objetivando a formação cívico-patriótica da juventude, como os passeios e excursões a lugares pitorescos; o correio escolar, que possibilitava a correspondência com outros alunos; as coleções e museus; a execução de um programa de festividades escolares, incluindo as audições da radiodifusora, a exposição escolar e outras.

Essa legislação também estabelecia o fim da subvenção estrangeira às escolas particulares, uma vez que todas foram nacionalizadas. As salas de aula das escolas particulares deveriam ter mapas, fotografias, estampas ou dísticos, não podendo perder a característica de brasilidade.

O governo Manoel Ribas deu continuidade à política de fiscalização e inspeção das escolas, cumprindo o Plano Oficial de Ensino e adotando os livros didáticos oficiais:

A inspeção técnica escolar que nestes dois últimos anos exerceu-se mais intensamente foi executada pelos cinco delegados de ensino existentes, cinco inspetores auxiliares e 48 inspetores escolares municipais, tendo dado os melhores resultados, com o número elevado de aprovações que se verificou no fim do ano. (RELATÓRIO DE GOVERNO, 1941, p. 36)

Em tempos de nacionalização, os fiscais escolares acompanhavam os exames finais e verificavam se todas as escolas estavam ensinando em língua nacional. Investido de uma autoridade conferida pelo cargo, o inspetor de ensino acompanhava os exames escolares aos quais os alunos eram submetidos. Diante da recente nacionalização e da cobrança de ensino e comunicação em língua vernácula, os professores das ex-escolas étnicas criavam formas de não demonstrar a pouca familiaridade com a língua nacional. Eram táticas criadas para parecer que os alunos sabiam se expressar



em língua nacional. Os professores instruíam os alunos sobre como deveriam proceder diante da autoridade – que não era alguém da comunidade e sim um “brasileiro”:

No final do ano tinha o exame e o inspetor vinha fazer o exame. Era um funcionário do governo. Ele morava em Campo Largo e ele chegava e fazia umas perguntas sobre geografia, história, matemática, alguma poesia. A gente tinha medo porque chegava o inspetor, ele era brasileiro. Era uma autoridade, vinha engravatado, mas ele também era um analfabeto, sabia mal e mal ler. Daí a irmã ensinava o que tinha que dizer, o que podia e o que não podia dizer. A turma decorava, tinha que decorar. (P.L.)

O inspetor fiscalizava o cumprimento do programa oficial de ensino, especialmente história e geografia. A escola, para não correr o risco de ser fechada e acusada de “desnacionalizar” a infância, ensinava o que poderia ser dito diante de tal situação, hoje lembrado pelo então aluno. “A memória tem esse poder de nos encantar [...] porque as narrativas expressam-se a partir de pontos de vista próprios, buscados do ontem e reinterpretados hoje, ressignificados [...] porque recordar é estar vivo [...]” (FAVERI, 2004, p. 25)

O controle era exercido pelos inspetores de ensino sobre a rotina dos professores para garantir que a escola estava nacionalizando seus alunos. I.K. relata que durante uma visita do inspetor escolar em Prudentópolis os alunos deveriam demonstrar conhecimento e se expressar em língua portuguesa: “não sabiam direito, mas falaram em português.” Mesmo diante da dificuldade de comunicação, não ousaram falar em ucraniano.

A sala de aula era um espaço onde os professores policiavam os alunos para se expressarem em língua nacional, como um “território sagrado”. Em alguns casos, o controle se estendia ao pátio escolar: “Nem no recreio podia falar ucraniano. Era proibido. Mas às vezes misturava português e ucraniano.” (A.N.) Os professores não ousavam desafiar as autoridades, mas no recreio, sem tanta fiscalização, as palavras e línguas se misturavam: “No recreio, a turma brincava e falava em polonês. Um ou outro que queria dizer alguma palavra em português, mas daquele jeito, e os outros debochavam, davam risada.” (P.L.) As fontes possibilitam conhecer que o processo de aquisição e familiaridade com a língua nacional foi gradual, até porque em casa – como muitos depoentes relataram – ainda se falava a língua estrangeira. O bom

funcionamento da escola dependia do olhar constante e vigilante do Estado. Foucault (1983) analisa que a coerção ininterrupta, constante, sobre as atividades esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço e os movimentos. A inspeção escolar deveria efetuar o controle e a confirmação das medidas nacionalizadoras do ensino para garantir a homogeneização dos saberes e da população.

A gestão Manoel Ribas deu atenção especial aos parques infantis, como uma preparação e uma familiarização, desde a mais tenra idade, com as atividades recreativas. O governo Manoel Ribas registrou em relatório, nos anos 1940 e 1941, que no Paraná havia 85 grupos escolares, 16 escolas agrupadas e 1.865 escolas isoladas, havendo atenção especial para a educação física. As relações entre a educação e a saúde se tornaram mais concretas, com uma cada vez maior ênfase na educação física após 1937. Apesar de ser discussão recorrente desde o século XIX, a valorização da educação física nos anos 1930 faz parte da reestruturação da nação (OLIVEIRA; CHAVES JÚNIOR, 2009). Nessa perspectiva, o governo estadual trabalhava para dinamizar e aumentar as aulas de educação física nas escolas primárias:

A educação física, em todos os estabelecimentos de ensino teve enorme incremento, em cumprimento não só de determinações do Ministério da Educação, como também do dispositivo constitucional em vigor. Para a formação de técnicos abalizados nessa matéria, foi fundada a Escola de Educação Física e Desportiva do Paraná, subvencionada pelo estado, a qual acaba de ser inspecionada por delegado da Divisão de Educação Física do Ministério da Educação e Saúde para o fim de seu reconhecimento. Em quase todos os grupos escolares do estado, há um parque infantil anexo para as crianças praticarem desde cedo o esporte, atingindo no ano findo 78 em pleno funcionamento, sendo que 61% das escolas estão devidamente uniformizadas para a prática de educação física. (RELATÓRIO DE GOVERNO, 1940-41, p. 37 e 38)

Este Relatório apresenta indícios para se entender o alinhamento das políticas educacionais em nível estadual e federal: “Assim, ao lado da formação do cidadão capacitado para engrandecer a pátria com seu trabalho, Getúlio Vargas evoca a necessidade de preparação de uma raça forte, capaz de amar e merecer esta pátria engrandecida.” (HORTA, 1994, p. 147) O governo Manoel Ribas, além de incrementar os parques infantis nos grupos escolares,

também comprava o uniforme para as práticas esportivas, dada sua importância na formação do cidadão nacional. Para as aulas de educação física, o uniforme era “uma blusa branca e um calção de pano” (Z.S.)

Portanto, a educação física tinha a função de formação física, moral e sanitária. Era preciso iniciar os alunos nas práticas de vida saudáveis, para que tivessem o corpo fortificado e com isso a nação também sairia fortalecida. Era um aparato tecnopolítico, constituído por muitos regulamentos para controlar ou corrigir as operações do corpo (FOUCAULT, 1983). Os relatórios produzidos durante a gestão Manoel Ribas demonstram o seu esforço e as ações de caráter cívico nas escolas, e entre elas os pelotões de saúde, o escotismo escolar, as cooperativas escolares. Além disso, a construção de grupos escolares e a ampliação do número de vagas nas escolas. A educação era pensada como um empreendimento, sendo uma meta “a satisfação de mais um dos compromissos do meu governo: o de trabalhar pelo Paraná, cuidando da sua infância e da sua juventude” (RELATÓRIOS DE GOVERNO, 1937, p. 29).

Várias medidas foram gestadas e produzidas para conduzir o processo de formação da juventude no espaço escolar. Por exemplo, pode-se citar que no Relatório de 1937 o governo Manoel Ribas apresentou a criação de 8 clubes de leitura, 53 pelotões de saúde, 5 organizações de escotismo escolar, 17 clubes desportivos, 13 ligas de bondade, 12 clubes agrícolas, 3 associações de pais e professores, 34 associações literárias, 12 associações culturais, 13 orfeões escolares, 5 conselhos escolares e 69 caixas escolares (RELATÓRIO DE GOVERNO, 1937, p. 36). Além disso, foram instalados oito museus e laboratórios escolares, criadas as escolas profissionais, construídos grupos escolares etc. Este Relatório evidenciava a ação estatal investindo em atividades relacionadas à formação dos alunos nos aspectos esportivos, de saúde, literários, de caráter cívico e disciplinar. Em contrapartida, houve a criação apenas de três associações de pais e professores.

Com o Estado Novo, as aulas de história e geografia do Brasil eram obrigatórias a partir do ensino primário. O caráter disciplinador embutido nos conteúdos de história e da geografia indicava os objetivos políticos do Estado ao intensificar a nacionalização da juventude por meio da escola. E a natureza política dos conteúdos de geografia se confirmava quando se identificavam

como os objetivos da disciplina o “dever de inteligência e patriotismo” (VLACH, 1995, p. 151).

Esses saberes escolares deveriam ensinar aos alunos, sobremaneira, a noção de *pátria* e ao mesmo tempo os alunos deveriam esquecer a terra dos antepassados.

A nação e o cidadão se forjam na escola. A piedade religiosa, o humanismo devoto e o amor ao rei cedem lugar diante do princípio da pátria, que inspira uma reorganização completa dos programas escolares; leitura, escrita, história, geografia, economia, direito, todas as disciplinas encontram sua substância na própria realidade nacional. (PETITAT, 1994, p. 142)

Tornava-se imperioso para o governo criar uma memória nacional e, para tanto, também apagar a memória fora do espaço-tempo de uma pessoa, no dizer de Pollak (1992). Construir uma memória dos heróis nacionais, dos monumentos e datas a serem celebradas, e lugares de apoio à memória, que são os lugares das celebrações. Era preciso construir uma (nova) relação com a história do país, que tivesse o caráter de história única e nacional. Deixar de reverenciar poetas e heróis da terra dos antepassados e (re)nominar os lugares e instituições que demonstrassem o momento de nacionalização vivido (Escola Progresso, Clube Concórdia, Clube Duque de Caxias, Clube Rio Branco, Rua XV de Novembro, Praça Marechal Floriano e outros).<sup>72</sup> Os nomes têm relação com a história e a vida social dos grupos e são portadores de significados simbólicos. Ao mudar o nome de uma sociedade étnica para um nome nacional, a intenção é apagar o passado e recriar uma nova memória coletiva.

Decorridos três anos da nacionalização compulsória, Manoel Ribas fazia questão de registrar seu empenho em eliminar as diferenças culturais regionais, além da legislação, em consonância com a política de Vargas. Ele relatava que seu governo estava “desenvolvendo o programa altamente patriótico traçado V. Excelência tudo temos feito para solucionar no Paraná o problema número um, da nossa nacionalidade, que é educacional, sem nenhuma contestação” (RELATÓRIO DE GOVERNO, 1941, p. 35).

<sup>72</sup> A prática de renomear os lugares, logradouros e instituições não é invenção brasileira e nem do governo Vargas. Na Polônia ocupada pela Prússia, muitos lugares foram renomeados com apelativos germânicos e também na Rússia de após Revolução de 1917. A título de exemplo, pode-se citar a cidade de São Petersburgo, que passou a se denominar Leningrado e mais recentemente, pós-perestroika, voltou a ter o nome original.

Anteriormente a essa data, em março de 1937, o Código da Educação do Paraná já prescrevia toda a organização do ensino e o Decreto 6.149 já traduzia as políticas públicas na perspectiva nacionalizadora.<sup>73</sup>

No seu Título X, o Código da Educação, de 1937, versava sobre o ensino particular, em especial a sua fiscalização. O registro das escolas particulares deveria ocorrer nas Delegacias de Ensino, constando inclusive o nome dos professores, horários, período de férias e mais: era preciso provar que os professores de história, geografia e língua portuguesa eram brasileiros natos, que tinham boa conduta, que eram idôneos. Também se estabelecia o pagamento de multas para os estabelecimentos que deixassem de ensinar o Hino Nacional e o Hino da Bandeira, que desrespeitassem os feriados nacionais, que adotassem livros estrangeiros sem autorização da Diretoria de Ensino, que delegassem a pré-escola a estrangeiros e que tivessem algum professor que não houvesse se submetido ao exame de português. Além das multas, o estabelecimento poderia ser interditado, fechado por tempo determinado ou fechado definitivamente. Esta legislação reforça as outras leis educacionais que, desde a década de 1920, almejam a nacionalização e não haviam surtido o efeito desejado.

O Decreto 6.149 reafirmava alguns itens do Código de Educação de 1937, como o registro dos estabelecimentos de ensino na Diretoria Geral de Educação e a prova de que os professores de história, geografia e português eram brasileiros natos. Eram estabelecidas multas para as escolas que não respeitassem os feriados nacionais, que ministrassem aulas em língua estrangeira, que mantivessem professores estrangeiros. Os estabelecimentos públicos e particulares deveriam ensinar e fazer cantar o Hino Nacional e da Bandeira todos os dias; adotar uniformes para os alunos do pré-primário, primário e complementar; ministrar todas as aulas em língua vernácula. Nenhum estabelecimento particular poderia receber subvenção de governo estrangeiro. Professores e diretores das escolas particulares deveriam ser brasileiros natos ou naturalizados e professores de história e geografia do Brasil deveriam ser brasileiros natos. Também se previa o pagamento de multas ou interdição do estabelecimento que não cumprisse o estabelecido neste decreto. Os estabelecimentos particulares deveriam adotar os livros

---

<sup>73</sup> Código de Educação, publicado na Gazeta do Povo de 11 de março de 1937.

didáticos e os programas escolares prescritos, assim como manter aulas de educação física e trabalhos manuais para o ensino primário.

Os mantenedores das escolas étnicas em vão tentaram junto ao Interventor, medidas de relaxamento. A exigência de professores natos ou naturalizados fez com muitos fossem demitidos ou aposentados, pois não se enquadravam nessas condições. A adoção dos programas únicos em todas as escolas acabou com as diferenças entre as matérias das escolas étnicas e públicas, buscando uniformizar os conteúdos escolares. Assim, quatro meses antes do decreto da nacionalização compulsória do governo Vargas, o interventor do Paraná já havia “decretado” a interdição e fechamento das escolas étnicas.

Com o Decreto 6.150 (10 jan. 1938)<sup>74</sup> o governo Manoel Ribas estabelecia os fundamentos da *escola de professores*, que era um curso especial para a carreira de magistério, com a duração de dois anos, e objetivava a formação de professores primários para atender à necessidade de suprir os professores das escolas étnicas. Nesse curso seriam fundidos o ginásio e a escola normal. Essa formação do magistério seria dividida em seções semestrais e os novos alunos estudariam pedagogia, metodologia e prática de ensino, história da educação, psicologia e higiene da criança, estudo do crescimento escolar, higiene escolar, desenho, caligrafia, trabalhos manuais, educação física, canto, fundamentos de sociologia, sociologia educacional e investigações sociais do nosso meio.

O governo Manoel Ribas escrevia em Relatório (1937) que a construção dos grupos escolares do Paraná ocorria dentro de um plano de modernização das plantas escolares, segundo os padrões das “exigências mais rigorosas da pedagogia, da arquitetura e da higiene, trazidas de São Paulo e Rio de Janeiro” (RELATÓRIO DE GOVERNO, 1937, p. 31). Eram os ditames da modernidade vinda dos centros maiores para o Paraná. Mais uma vez São Paulo era considerado o centro irradiador das modernidades que eram adotadas no país. Os grupos escolares representavam um sistema orgânico, moderno e racional pela arquitetura imponente das edificações, o mobiliário escolar moderno, os materiais didáticos e a realização de festas cívicas. Nessa perspectiva, no Paraná a educação era apresentada pelo interventor, em 1937,

---

<sup>74</sup> *Diário Oficial do Estado do Paraná*, “Atos da Interventoria Federal no Estado”, 22 mar. 1938.

como a representação da modernidade nos grupos escolares construídos, nas exigências pedagógicas, na diplomação dos professores, na construção de bibliotecas, na ampliação do número de professores normalistas e outros.

Em 1937, o governo Vargas criou o Instituto Nacional do Livro (INL), órgão subordinado ao Ministério de Educação. Em 1938, o Decreto-lei 1.006 definiu o livro didático como "compêndios que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares" e criou a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) para examinar e julgar livros didáticos, indicar obras de valor para tradução e outras atividades conexas. Foi implantado o controle político-ideológico dos livros a que os alunos teriam acesso, e que deveriam ser coerentes com a política do Estado Novo (SCHÄFFER, 2003). Nas áreas de imigração, os alunos teriam acesso à bibliografia em língua nacional e também conheceriam a história, a geografia e a cultura nacional, a língua nacional sendo então ensinada, aprendida e falada por todos. Esses livros tinham o caráter de alfabetizar, propiciar o desenvolvimento cívico e moral, afastar os alunos de leituras estrangeiras e construir uma memória nacionalista.

No Brasil, durante o Governo Vargas, a imprensa foi submetida a censura, jornais foram fechados, muitos livros foram proibidos de circular entre as comunidades étnicas, enquanto outros foram apreendidos e expostos para servir de exemplo, ou mesmo queimados em praça pública. Os depoentes não lembravam que nas comunidades eslavas tivessem sido queimados livros. Apenas uma senhora lembrava do material do Consulado da Alemanha ser jogado na rua XV de Novembro, em Curitiba. Os jornais das associações étnicas foram fechados e proibidos de circular, restringindo-se as leituras que os descendentes de imigrantes tinham à disposição. Era a produção do espetáculo do medo. Queimava-se o passado, as ideias, e "inaugurava-se" um novo tempo no qual ocorria o cerceamento de certas leituras consideradas "perigosas" e eram divulgadas outras, prescritas objetivando a formação do sentimento de patriotismo. Esses atos não mudaram somente um hábito de leitura, mas também o que estava sendo lido (CARNEIRO, 2006, FÁVERI, 2004).

A partir de 1939, o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) passou a fiscalizar e censurar todos os documentos contrários ao regime,

procurando silenciar aqueles que eram “potencialmente perigosos”. A estratégia era eleger um suspeito e pela repressão construir o conceito de inimigo real ou imaginário, importando assim “que o mito fosse tornado verdadeiro e para tal, havia a necessidade da constatação, por parte da sociedade de massas, dos culpados” (CARNEIRO, 2002, p. 31). Nesse sentido, jornais, livros, almanaques e revistas étnicas foram considerados perigosos e não deveriam mais ser lidos ou consultados, devendo preferencialmente ser descartados. Jornais étnicos que circulavam nas colônias há muitas décadas foram fechados. Após a proibição da circulação de material em língua estrangeira nas escolas e nas colônias étnicas, o governo do estado patrocinou a produção de periódicos pelos alunos das escolas primárias e secundárias, como a *Imprensa Escolar*,<sup>75</sup> que será analisada neste capítulo.

Concomitante ao Decreto Estadual 6.149, em fevereiro de 1938 o diretor federal de Educação do estado, por meio da Portaria 18, determinou a adoção de livros didáticos para as escolas primárias públicas e particulares, conforme quadro abaixo.

1.º ano	<i>Vamos ler</i> , de R. S. Fleury; <i>Ler brincando</i> , de Tales de Andrade; <i>Álbum de figuras</i> , de L. Loiola; <i>Série brasileira</i> , de L. Loiola; <i>Ler e Leitura intermediária</i> , de T. Moraes; <i>Ensino rápido</i> , <i>Nova cartilha</i> e <i>Páginas infantis</i> , de M. de Oliveira; <i>Série Brasil</i> , de E. Braga; e <i>Leitura para principiantes</i> , de A. Proença.
2.º ano	<i>Sei ler: Primeiro livro de leitura</i> , de T. Moraes; <i>Minha pátria</i> , de J. Pinto e Silva; <i>Prática de redação</i> , de R. Gomes; <i>No lar e na escola</i> , de Francisco Braga; <i>Série Braga 1</i> , de E. Braga; e <i>Leitura I</i> , de A. F. Proença.
3.º ano	<i>Meus deveres e minha pátria</i> , de J. Pinto e Silva; <i>Sei ler: Segundo livro</i> , de T. Moraes; <i>História da civilização brasileira</i> , de P. Calmon; <i>Série Braga II</i> , de E. Braga; <i>Leitura II</i> , de A. F. Proença; e <i>No lar e na escola</i> , de F. Leite.
4.º ano	<i>Meus deveres</i> , de J. Pinto e Silva; <i>Série Braga III</i> , de E. Braga; <i>Leitura III</i> , de A. F. Proença.
Curso complementar	<i>Por que me ufano de meu país</i> , de A. Celso; e <i>Crestomatia</i> , de R. Taborda.
E mais	<i>O Brasil e o Paraná</i> , de Sebastião Paraná; <i>Ciências físicas e naturais</i> , <i>Aritmética e geometria</i> , de H. Zanelo; <i>Gramática portuguesa</i> , do Dr. Brito Pereira; <i>Cosmografia e geografia</i> , de A. Campos Gonçalves; <i>Geografia 2.ª</i> , de A. G. Lima; <i>Manual de história do Brasil</i> , de L. Loiola.

QUADRO 2 – LIVROS DIDÁTICOS ADOTADOS NO PARANÁ EM 1938.

FONTE: *Diário Oficial do Estado do Paraná*, 19 fev. 1938.

<sup>75</sup> De 1939 a 1942, a Diretoria Geral de Instrução do Paraná disponibilizou verbas para que as escolas primárias e secundárias, públicas e privadas, organizassem seus jornais escolares, nos quais, além de fatos do cotidiano dos alunos, deveria haver poesias, redações e outros textos escritos pelos alunos enaltecendo a figura do presidente da república, de heróis nacionais como Tiradentes e também o Estado Novo. Sua circulação ocorria nas datas cívicas, como 15 de novembro, 21 de abril, 7 de setembro, 15 de novembro e 19 de abril. Participaram desse projeto 131 estabelecimentos escolares, sendo 88 grupos escolares e 43 escolas secundárias (BENCOSTTA, 2006).



As escolas poderiam adotar outros livros didáticos, desde que fossem aprovados pela Diretoria de Educação. O uso dos livros didáticos era uma possibilidade de uniformização das leituras realizadas pelos alunos e também incrementava a indústria de editoração. Permaneciam na lista desde a década de 1920 os livros *Por que me ufano do meu país*, de Affonso Celso, e *Geografia*, de Sebastião Paraná, que eram de formação cívica sobre o Brasil. A adoção de livros de geografia, história e língua portuguesa vinha ao encontro do programa oficial de ensino e contribuía para a formação mais homogênea da juventude. A prescrição do que deveria ser lido nas escolas e a relação do Quadro 2 demonstram que foram indicados livros de formação moral, histórica e geográfica. Resta saber se todas as escolas públicas receberam esses livros ou se ficaram apenas como mais um documento oficial.

À medida que prosseguiam as medidas nacionalizadoras, também havia apreensão de material didático escrito em língua estrangeira. As fontes orais desta pesquisa não possibilitaram identificar se houve apreensão de livros das bibliotecas das sociedades e das escolas. Os depoentes tinham referências vagas sobre o destino dos acervos das sociedades-escola. Alguns acreditavam que foram distribuídos entre os sócios antes de serem confiscados, mas não tinham certeza da informação, não sendo possível conhecer o destino do material.

Os arquivos da DOPS trazem poucas informações sobre apreensões de livros em língua polonesa ou ucraniana. O Dossiê 1333<sup>76</sup> dos arquivos da DOPS, referentes ao Quartel-general da 5.ª RM/DI, traz uma lista de livros apreendidos, em língua polonesa e alemã, mas não informa a quem pertenciam e nem onde foram apreendidos, em 1943. Entre os livros estavam materiais didáticos (livros de história da Polônia, geografia da Polônia, matemática, aritmética, gramática, livros de leitura e grandes escritores poloneses), livros religiosos, calendário agrícola, catálogo de sementes, *Anuário do Serviço Diplomático da Polônia*, romances e outros. Esses livros foram apreendidos e o seu destino, segundo o documento, foi o Museu do DOPS. Como a legislação federal (Decreto 406) proibia a circulação e a divulgação de material didático em língua estrangeira nas áreas e escolas de

---

<sup>76</sup> Dossiê 1333, Top. 156, do Quartel-general da 5.ª RM/DI, DEAP.

imigração, essa apreensão demonstra a fiscalização do poder público sobre as leituras realizadas.

O Decreto Federal 1.545 (15 ago. 1939) instruía os secretários de Educação dos estados para que construíssem escolas públicas nas áreas de colonização estrangeira. Uma das formas encontradas para resolver (em parte) o problema da falta de escolas públicas em algumas colônias foi transformando das escolas étnicas particulares em escolas públicas. Ao prestar contas de seu Governo, nos relatórios produzidos, o interventor Manoel Ribas enfatiza bastante a aplicação das verbas federais destinadas para a construção e a manutenção das escolas públicas (e também, com esta medida, a nacionalização a juventude nas áreas das colônias étnicas).

A campanha de nacionalização do ensino mantida pelo Estado Novo fechou 78 escolas particulares (estrangeiras) e abriu 70 escolas públicas no Paraná (AZEVEDO, 1996, p. 678-79). Estes números devem ser relativizados, pois as fontes indicam que havia mais de 220 escolas étnicas eslavas no Paraná, sem considerar as escolas de outras etnias europeias e etnias não europeias (CENSO ESCOLAR DA IMIGRAÇÃO POLONESA, 1937; ZINCO, 1960). Então, se somente 78 escolas foram fechadas, este dado foi minimizado pelas autoridades. O relatório do governo Manoel Ribas para os anos de 1932 a 1939 (p. 29) informa da construção de 67 edifícios públicos nesse período. Mas deve-se observar que as ampliações, adaptações e reformas estão incluídas nesse quadro. Mesmo as edificações não concluídas constam do relatório. Pode-se pensar que talvez Azevedo (1996) tenha usado esse quadro como referência, mas sem fazer diferenciação entre escolas construídas ou apenas reformadas.<sup>77</sup>

O governo do Paraná estava otimizando o número de escolas públicas abertas, pois o Quadro 3 demonstra que apenas 37 foram construídas, número bem inferior ao de escolas étnicas fechadas. É possível que as escolas subvencionadas tenham sido contabilizadas como escolas públicas pelo governo e como escola étnica pelas outras fontes, produzindo divergências entre os números de escolas fechadas e construídas. No Relatório do Governo

---

<sup>77</sup> Os relatórios da gestão Manoel Ribas na interventoria repetem muitas vezes a mesma informação em anos diferentes. Às vezes, a mesma construção consta em dois ou três relatórios de anos diferentes, dando a impressão de ser obra nova, quando não verdade não era.

Manoel Ribas de 1940 e 41 constam os serviços de conservação de prédios públicos e entre eles podem-se ver grupos escolares, casas escolares, escolas de trabalhadores rurais e também jardins-de-infância, totalizando mais de 80 serviços de conservação. Esse dado indica que houve investimentos públicos na conservação das escolas públicas, em número significativo de estabelecimentos e em todas as regiões do Paraná. Este relatório não especifica quais foram os serviços executados, mas pode ser um indício de que esse número esteja na argumentação de Azevedo (1996). Mesmo assim o quadro 3 demonstra que em um período de cinco anos poucas escolas públicas foram construídas. O Relatório do Governo de 1937-1942 não informa que escolas étnicas tiveram suas edificações transformadas em escolas públicas, mas os arquivos da DOPS registram que sociedades (ex-associações instrutivas étnicas) solicitaram registro após a nacionalização.

Em 1939, o Ministério da Educação e Saúde repassou a verba de RS 3.500:000\$000 para a construção de grupos escolares rurais, que foram levantados em sua maioria nas áreas de colonização eslava: Marechal Mallet (oito salas), Cruz Machado (quatro salas e residência dos alunos), Vera Guarani, Dorizon (duas salas e residência), Rio Azul, São Mateus do Sul e Guarapuava (oito salas), e Ivaí com duas salas e internato. Esses grupos rurais tinham várias salas de aula, que substituiriam em grande parte as antigas escolas étnicas, alguns até com internato e residência dos alunos. Com a verba acima descrita, também foram construídos grupo escolares rurais em cidades com reduzido número de imigrantes, como Cornélio Procópio, Teixeira Soares, Bandeirantes, Valinhos, Palmas, Ingá, Bom Jardim, Cerro Azul, Porto Vitória, Pato Branco, Três Bicos, Laranjeiras, Santa Bárbara e Afonso Pena. Destes municípios, alguns – como Pato Branco e Laranjeiras – eram de formação recente, a partir da migração de catarinenses e gaúchos (RELATÓRIO DE GOVERNO, 1940-41, p. 37). Os esforços do governo estadual iam ao encontro das campanhas de alfabetização e educação integral para que os jovens permanecessem mais tempo na escola, aprendendo lições de patriotismo. À medida que o jovem rural ficasse mais tempo na escola, menos tempo estaria com a família, menor seria o contato com a língua estrangeira falada no lar.

No período de 1937 a 1942, no auge da política de nacionalização, houve grande incremento com a construção e a reforma de edificações

escolares, principalmente nas áreas de imigração. No Quadro 3, pode-se observar a investida do governo na construção das escolas públicas nas áreas de imigração europeia.

<b>Município</b>	<b>Especificação da edificação/construção</b>
Ponta Grossa	3 grupos escolares e 1 escola de trabalhadores rurais
Região de Londrina	2 casas escolares (Rolândia e Nova Dantizig, áreas de imigração alemã)
Palmeira	4 casas escolares
Campo Largo	1 grupo escolar
Irati	1 grupo escolar e 2 casas escolares
Lapa	1 grupo escolar
Rio Negro	2 grupos escolares, 1 casa escolar e 1 pavilhão em escola rural
Curitiba	1 escola de trabalhadores rurais, 1 pavilhão de educação física (Escola de Professores)
Mallet	2 grupos escolares
União da Vitória	3 grupos escolares
Ipiranga	1 escola rural

QUADRO 3 – CONSTRUÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS NAS ÁREAS DE IMIGRAÇÃO EM 1937-1942.

FONTE: PARANÁ. Relatório do Governo Manoel Ribas, 1937-1942, p. 23-26.

O Quadro 3 permite visualizar a construção de escolas públicas nas áreas de imigração europeia. Essas obras demonstram a sintonia entre as os governos estadual e federal na intensificação da política de nacionalização ‘por meio das escolas públicas. Pela fonte acima, não é possível identificar se essas escolas seriam construídas na área urbana ou rural, mas a maioria se constituiu de grupos escolares ou de escolas rurais.

As escolas rurais possibilitariam o ensino associado dos conteúdos considerados básicos sobre a forma de produção rural e também lições de saúde e higiene. Além dos municípios citados no Quadro 3, o interventor fez construir escolas no Norte do Paraná, área que estava sendo ocupada com a abertura de cidades e lavouras de café. O grupo escolar representava a modernidade pedagógica e também a política do Estado Novo.

A prioridade governamental para a construção dos grupos escolares eram as cidades economicamente prósperas. O grupo escolar reunia várias escolas em uma mesma edificação, representando economia para os cofres públicos (BENCOSTTA, 2005). Considerando os dados do Quadro 3, é possível ainda inferir que a construção dos grupos escolares nas cidades de imigração era uma forma de substituir as escolas étnicas pelas escolas

públicas. Também é interessante considerar que na cidade de Ponta Grossa, onde havia a Escola Normal, desde a década de 1920 foram construídos três grupos escolares e uma escola de trabalhadores rurais (também era área de imigração europeia), sendo, portanto um espaço fértil para a formação de professores normalistas, substituindo os professores estrangeiros. Em Curitiba, também havia a Escola Normal e foi construída uma escola rural, para atender aos alunos dos bairros de imigração existentes naquela época (tais bairros constituíam o cinturão verde e se localizavam na periferia da cidade).

A nacionalização compulsória fechou todas as sociedades-escola. As escolas étnicas religiosas que permaneceram abertas perderam a identidade étnica, transformando-se em escolas confessionais ou mesmo escolas públicas. Considerando que desde a década de 1920 o governo estadual do Paraná objetivava a nacionalização do ensino, todas as medidas legais tomadas surtiram pouco efeito, pois as escolas “adaptavam-se” sem perder a identidade étnica. A nacionalização compulsória foi uma medida repressiva que proibiu às associações étnicas prosseguir com sua função instrutiva. Assim, elas tiveram que reformular seus estatutos, retirando a função instrutiva. Para reabrirem, precisavam de permissão da autoridade policial e também do delegado da DOPS, conforme será analisado mais adiante. Ao não se permitir que as escolas particulares ensinassem em língua estrangeira, exigindo-se a nacionalização dos professores, criaram-se meios para fechar tais estabelecimentos.

O governo federal concedia auxílio especial aos estados para a construção de prédios escolares nas comunidades de imigrantes. Kreutz (1991) demonstra que, à medida que as escolas étnicas foram fechadas, aumentou o número de escolas públicas. Este dado pode ser confirmado em parte a partir dos dados do Quadro 3. No Paraná, o governo Manoel Ribas implementou as políticas nacionais de construção de escolas públicas. O número de escolas públicas criadas certamente não foi suficiente para atender à demanda de todas as escolas étnicas fechadas, mas mesmo assim a escola pública era entendida como uma das vias de nacionalização da juventude. Em muitas comunidades étnicas não foram criadas escolas públicas nem mesmo em um período de dez anos após a nacionalização (WACHOWICZ, 1970). Apesar de bastante instigante, esse dado não será investigado nesta tese.

Fazendo um balanço do Estado Novo, Schwartzman (1983, p. 363) afirma que o governo fez uma obra de significação especial: a nacionalização do ensino. Para tanto, afirma o autor, foi necessário remover do território a aparelhagem desnacionalizadora do ensino primário estrangeiro. Schwartzman ainda enfatiza a ação do governo na promoção do ensino primário no país. A título de exemplo, ele cita que em 1932 havia no Brasil 27.662 escolas primárias, com 2.071.437 alunos, e em 1945 já havia 44.479 escolas, com 3.548.409 alunos. Assim, pode-se considerar que um dos legados do governo Vargas foi o ensino da língua nacional em todas as escolas do país.

### 3.4 O FECHAMENTO DAS ESCOLAS ÉTNICAS: COMO FICARAM OS PROFESSORES E ALUNOS?

Os arquivos das instituições escolares étnicas registraram a apreensão ante a legislação nacionalizadora e os esforços para manter as instituições de ensino funcionando. As Crônicas da Congregação da Sagrada Família de Curitiba, para o ano de 1938, registraram o momento histórico vivido:

Em janeiro de 1938 saiu um decreto proibindo nas escolas particulares o ensino em outros idiomas. Para os poloneses isso foi um golpe doloroso, porque supunham que isso provocaria o esquecimento de suas origens. Para as irmãs também porque nesta situação as crianças iriam para a escola de mais fácil acesso e diminuía em nossas escolas. No início foi permitido aos professores estrangeiros mesmo preparados, lecionar matemática, história natural e trabalhos manuais. Embora tenham prestado exames exigidos em português. Logo saiu outro decreto exigindo destes professores a naturalização, o que custava muito. Alguns meses depois saiu um novo decreto proibindo aos professores estrangeiros lecionar, estes tiveram que procurar outra profissão para seu sustento. Para nossa Província este decreto não prejudicou muito, porque as irmãs professoras estrangeiras eram idosas e substituídas pelas jovens brasileiras. (ARQUIVO DA PROVÍNCIA DA CONGREGAÇÃO DA SAGRADA FAMÍLIA DE CURITIBA, 1938).

O temor registrado no documento é pertinente, pois, frente à nacionalização, havia o risco de a escola não ter alunos, afinal não havia mais a cultura do grupo como elemento diferencial para aqueles alunos. Como registra a fonte, os alunos esqueceriam sua origem étnica, tornar-se-iam “nacionais”, o que possibilita entender como a escola étnica substituiu as professoras estrangeiras pelas jovens brasileiras (possivelmente professoras

normalistas). Também deixa transparecer a força coercitiva do Estado, pois os professores estrangeiros, mesmo que proficientes em língua nacional, precisaram procurar outra profissão. O que será que foi feito destes professores? Voltaram aos países de origem? Naturalizaram-se? Viveram na clandestinidade? Muitos eram formados em magistério no exterior, mas não puderam mais trabalhar. A Lei 406, de 1938, estabelecia 120 dias para os estrangeiros regularizarem sua situação no Brasil.<sup>78</sup>

Ante a nacionalização compulsória, sem saber como proceder, muitos dirigentes de escolas étnicas suspenderam as aulas temporariamente e depois reabriram as portas: “A política de nacionalização de Vargas, em 1940, fechou o seminário por alguns meses e os alunos foram para casa.” (E.C.) Possivelmente, muitos esperavam que pudesse haver alguma reconsideração do governo estadual ou federal, mas isso não ocorreu. Posteriormente, apenas as escolas religiosas foram reabertas, mas sem identificar o caráter étnico.

Segundo dados do Censo Escolar da Imigração, em 1937 havia no Paraná 167 escolas étnicas polonesas, das quais 127 estavam funcionando, 32 estavam fechadas e 8 estavam projetadas. Na sua maioria, eram escolas laicas (137). Além disso, a maioria era bilíngue (143), em 14 escolas o ensino era exclusivamente em língua portuguesa e em 10 escolas o ensino era ministrado exclusivamente em língua polonesa.<sup>79</sup> De acordo com a fonte, as 14 escolas que ensinavam somente em português eram as escolas (étnicas) subvencionadas, com aprovação dos membros das sociedades-escolas, ou seja, no edifício da sociedade funcionava uma escola cujos membros aprovaram a subvenção e o ensino somente em língua nacional. Havia ainda 508 alunos que não estudavam a língua polonesa por desinteresse das famílias ou pela gratuidade das escolas públicas. Esse fato é um indício de que não havia entre as famílias polonesas consenso sobre o ensino nas escolas étnicas. Segundo a mesma fonte, em 1937 havia no Paraná um total de 190 professores nas escolas étnicas polonesas.<sup>80</sup>

---

<sup>78</sup> V. “Atos do Governo Federal”, *Boletim Policial*, ano II, nov. 1938, p. 1-2, Biblioteca Pública do Paraná, Seção Paranaense.

<sup>79</sup> Não foram encontrados dados sobre a quantidade de escolas ucranianas no Paraná em 1937 por conta da falta de um órgão de centralização política e administrava, pois não havia o Consulado da Ucrânia.

<sup>80</sup> As despesas das escolas polonesas com o pagamento dos professores estavam assim distribuídas: 59% decorriam do pagamento efetuado pelos sócios das sociedades-escola; o

Segundo o Censo Escolar da Imigração Polonesa, em 1937, do total de alunos que frequentavam as escolas étnicas polonesas (ou bilíngues), 74% estudavam a língua polonesa e 26% estudavam exclusivamente em português. De acordo com essa fonte, as escolas que ensinavam somente em língua polonesa eram os jardins-de-infância, pois as crianças aprendiam a língua nacional somente a partir da primeira série e nas escolas bilíngues 17% dos alunos eram de outras etnias, estudando somente na língua nacional (nas escolas bilíngues, era facultativo aos alunos de outras etnias aprenderem as línguas eslavas).

O número de escolas ucranianas no Paraná na época da nacionalização compulsória era de aproximadamente 60 estabelecimentos (aproximadamente, pois os registros não permitem saber com exatidão a sua quantidade e também por se considerarem as escolas subvencionadas como escolas étnicas). Em suas visitas às colônias ucranianas, o padre Zinco (1960) registrou a quantidade de escolas étnicas ucranianas e hoje é uma das poucas fontes que permitem conhecer aquela realidade escolar. Ele informou que em Prudentópolis havia 31 escolas étnicas ucranianas, mas fez a ressalva de que 28 delas recebiam auxílio do governo (eram as escolas subvencionadas que o inspetor Martinez já havia registrado em 1921 como escolas públicas). Porém, o padre as considerou como escolas ucranianas ao afirmar que “provavelmente havia escolas nossas”. Para esta mesma fonte, em Curitiba e União da Vitória havia dez escolas étnicas ucranianas. Outros indícios são apontados pelo padre Omelian Ananewicz, que registrou haver nos municípios de Mallet e Cruz Machado 20 escolas em 1937. Esses dados evidenciam que, no interior destes municípios, havia aproximadamente dez escolas étnicas por município. Zinco ainda constatou que nos três estados do Sul do Brasil havia 126 colônias ucranianas com escolas e 326 professores – no Rio Grande do Sul só foi registrada uma colônia e em Santa Catarina três, podendo-se concluir que a maioria das colônias ucranianas localizava-se no Paraná (ZINCO, 1960). É possível também que, em colônias mistas eslavas, os descendentes de

---

governo do Paraná pagava 25% (subvenções); o governo federal, 4%; o município, 15%; e a Central das Escolas Polonesas (através do Consulado da Polônia), 11%. Esses dados indicam que mesmo nas colônias étnicas havia disputas pelos espaços escolares entre os que defendiam as escolas laicas e as religiosas. Em decorrência das restrições quanto à entrada de imigrantes no Brasil, nos anos 1930, havia apenas seis professores poloneses (que eram pagos pelo Consulado da Polônia), a maioria sendo polono-brasileiros.



ucranianos frequentassem as escolas polonesas. Algumas fontes trazem indícios de que, após o fechamento das escolas étnicas, em muitas comunidades não foram construídas escolas públicas, originando-se uma geração de analfabetos. Não será possível comprovar essa situação nesta tese, mas é possível que em muitas colônias isso tenha ocorrido, visto que a quantidade de escolas públicas abertas foi menor que a de escolas étnicas eslavas que existiam antes da nacionalização (WACHOWICZ, 1970).<sup>81</sup> As fontes indicam que em alguns municípios havia aproximadamente dez escolas étnicas e os relatórios de Martinez também traziam indícios de que em cada “linha” havia uma escola. (ZINCO, 1960)

Após o decreto de nacionalização, os alunos que estudavam nas sociedades-escola se depararam com uma situação nova – a escola havia deixado de existir: “A Professora Olga foi a última professora da sociedade. E daí veio a guerra e fecharam a escola. Depois que eu terminei o 4.º ano com ela, daí não teve mais escola [...]” (Z.S.) O depoimento é significativo: “não teve mais escola”. E como ficava a transição de um aluno, que estudava na escola étnica, para a escola pública? Para quem estudava em uma escola étnica, bilíngue, a familiaridade com a língua nacional, facilitou a transição: “Não foi difícil porque eu estudei o brasileiro na escola polonesa, então eu tinha uma margem. Eu sabia o brasileiro [...]. Tinha amigas que falavam brasileiro.” (H.W.) Nesse momento, a rede de relações sociais interétnicas pode ser considerada como um fator adicional para se superar a situação. Ter uma “margem” adquire o significado de ter mais possibilidades de domínio da nova situação. As referências à língua nacional como “brasileiro” denotam ainda a pouca familiaridade, pois era a “língua deles”. E não também não havia identificação como brasileiro. É a oposição, o contraste, no sentido de que os alunos ainda mantinham o que consideravam como a “nossa língua” em casa e na escola precisavam se comunicar na “língua deles”. No íntimo da família, a língua falada não mudou por decreto: “Mesmo durante a guerra a gente não deixou de falar polonês em casa” foi uma expressão muito repetida pelos

---

<sup>81</sup> Ao estudar a nacionalização das escolas étnicas alemãs no Paraná, Lemke (1992) afirma que em muitas comunidades desta etnia não foram construídas escolas públicas ou particulares após a nacionalização compulsória, originando-se assim uma geração de analfabetos. Wachowicz (1970) também traz essa informação sobre as comunidades polonesas.

depoentes. Portanto, a experiência nacionalizadora poderia ser um sucesso nas escolas, mas não apagava o sentimento de pertencimento étnico, nem fazia esquecer as origens étnicas.

Conforme as relações e contatos das famílias escravas com as famílias nacionais, maior ou menor era o aprendizado da língua nacional. Alguns depoimentos revelam amizades com “brasileiros”. Quanto maior a interação e a convivência entre escravos e brasileiros, maior facilidade de aprendizagem da língua portuguesa.

A partir de 1938, as sociedades culturais e educativas foram extintas e tiveram de refazer seus registros associativos, excluindo a função escolar. De acordo com o Decreto-lei 383 (18 abr. 1938), as associações precisavam ter licenciamento para funcionar (o que dependia de parecer da DOPS), a diretoria tornara-se nacionalizada (dois terços deveriam ser brasileiros e seus antecedentes sociopolíticos seriam investigados).<sup>82</sup> O processo para aprovação dos novos estatutos era bastante burocrático e por vezes moroso. Não poderia mais constar nos estatutos a função de instrução, somente atividades de lazer e cultura.

Os novos estatutos das associações deveriam ser aprovados em assembleia pelos sócios, bem como registrados em cartório, encaminhados para a Delegacia Regional de Polícia para sua aprovação e inscritos no registro de associações civis da comarca, no registro das associações rurais, no Departamento de Defesa e Organização da Produção. Depois de tudo isso, eram encaminhados a Delegacia de Ordem Política e Social e, se aprovados, seriam publicados no *Diário Oficial*. Toda essa burocracia era para que as autoridades políticas e policiais confirmassem que efetivamente os sócios eram brasileiros e a sociedade se ocuparia da função de nacionalização. Em numerosos dossiês da DOPS sobre a alteração dos estatutos das sociedades étnicas, havia um formulário-padrão da autoridade policial informando que “em se tratando de sociedade brasileira é seu dever – cultivar as datas brasileiras, usar exclusivamente o idioma nacional e desenvolver o quanto possível o espírito de brasilidade, sob pena de ser caçada a licença”. A autoridade policial

---

<sup>82</sup> Nos documentos dos arquivos da DOPS, quando da abertura e licenciamento das sociedades, constava o nome dos membros da diretoria, a nacionalidade e a profissão. A maioria das sociedades étnicas era composta de agricultores.

estava imbuída de um poder de permitir ou não as manifestações de cultura étnica e o funcionamento da associação. Caso os estatutos não fossem aprovados, a comunidade poderia ficar sem um espaço social e festivo.

Essas sociedades, que funcionavam há décadas, sob a nacionalização foram obrigadas a mudar seus estatutos e em tese não se afastar da identidade étnica. Mas o associativismo era um dos elementos dessa identidade cultural e a mudança de nome e estatuto não eram garantia de nacionalização.

A “campanha de nacionalização” ocorreu em diversas frentes. Seus alvos mais visíveis eram os clubes e sociedades de caráter étnico. A *Naródnii Dim* (Casa Nacional) da sede de Prudentópolis foi confiscada pelo Exército, e todas as sociedades ucranianas do Paraná sofreram intervenções em seus estatutos, já que não era mais permitido definir como objetivo de sua existência o desenvolvimento da nacionalidade ucraniana ou prever atividades associadas à etnia. (GUÉRIOS, 2007, p. 217)

Após 1938, os dirigentes das sociedades precisavam ser brasileiros natos ou naturalizados. Segundo E.C. em Prudentópolis o clube Casa do Povo foi fechado em 1917, sendo entregue a um grupo de brasileiros e passando a se denominar Clube Operário Brasileiro. Só foi devolvido à comunidade ucraniana em 1959, depois de vários processos. Até hoje é um clube importante no centro da cidade. Em Curitiba, o edifício da Sociedade Garibaldi (dos descendentes de italianos) foi confiscado e transformado em sede da Liga de Defesa Nacional - Casa Olavo Bilac<sup>83</sup> e Academia Paranaense de Letras, em 1942.<sup>84</sup> A Sociedade Garibaldi ainda precisou nacionalizar o seu nome para Sociedade Beneficente Presidente Faria. Essas situações permitem conhecer a demonstração de força do Estado no propósito de nacionalizar os descendentes de imigrantes.

O Clube do Comércio de Irati enviou seus novos estatutos para aprovação informando que existia desde 1924, que era uma sociedade civil e recreativa, composta por cidadãos idôneos, sem distinção de nacionalidade e sem função instrutiva. Tinha as seguintes finalidades:

- proporcionar lazer e diversão aos associados, servir como espaço de reunião e convivência social;

<sup>83</sup> Portaria 90 (20 mar. 1942).

<sup>84</sup> Dossiê 1284, Topografia 140, de 1942, arquivos do Dops, Deap.

- propugnar pela crescente elevação do nível moral, espiritual e intelectual da raça brasileira e em especial das famílias dos associados;
- manter a biblioteca em condições de facilitar a leitura das obras;
- promover o desenvolvimento da cultura física e incentivar as atividades artísticas, sociais e desportivas.

E ainda há um apêndice com “lições de civilidade” para os agricultores, sobre comportamento no salão: “é proibido entrar na sala de chapéu na cabeça; é proibido na sala fumar, cantar, falar alto e formar grupos”.<sup>85</sup>

Para obter o registro na DOPS, muitas associações incluíam entre suas finalidades desenvolver o ânimo nacional, cultivar a língua vernácula e o amor à pátria. A difusão da instrução seria por meio de teatro amador, preleções e contos populares, auxílio à escola com a compra de material didático e livros para a biblioteca e também auxílio aos agricultores com compra de sementes e outros.

As reuniões nas sociedades também dependiam de permissão da autoridade policial, para evitar aglomerações e manifestações coletivas de resistência. Em 28 de janeiro de 1942, uma portaria da Chefia de Polícia determinava que:

Nenhuma reunião de sociedades, clubes e quaisquer outros estabelecimentos para fins culturais, beneficentes ou de assistência, poderá ser realizada sem prévia autorização e a presença da autoridade encarregada da fiscalização. (CANCELLI, 1993, p. 135)

Os nomes “étnicos” das sociedades foram substituídos por nomes “brasileiros” (como Sociedade Ordem e Progresso, Sociedade Quinze de Novembro, Sociedade Agrícola Ruy Barbosa e outros) que denotassem a intenção nacionalizadora. Os nomes que tinham uma representação simbólica para esse grupo, como a Águia da bandeira polonesa ou o poeta Taras Chewchenco, ou heróis de guerra, tiveram de ser substituídos por nomes nacionais, sem representação para o grupo. Assim como os nomes mudavam,

---

<sup>85</sup> Dossiê 2143, arquivos DOPS, DEAP.

as comemorações (religiosas ou cívicas) da pátria de origem também não poderiam mais ser realizadas.

Os arquivos da Delegacia de Ordem Política e Social registram três situações de registro de novos estatutos de sociedades que permaneceram com função instrutiva, tendo seus estatutos aprovados pelas autoridades e mantendo a escola.

- A Sociedade Instrutiva São Estanislau,<sup>86</sup> da Colônia Eufrasina, São Mateus do Sul, teve seus estatutos aprovados pelas autoridades e tinha como finalidade manter uma escola pública e particular, um teatro amador, uma biblioteca; educar a mocidade; eliminar o alcoolismo; comemorar as datas nacionais. É interessante a mescla de objetivos sociais e educacionais que esta sociedade-escola conseguiu aprovar para os seus estatutos. Naquela colônia, certamente a escola não foi fechada, apenas perdeu a característica étnica.
- A Sociedade Instrutiva Esperança,<sup>87</sup> da localidade de Serra Só, Mallet, teve seus estatutos aprovados pelas autoridades em maio de 1940. Seu único objetivo era o desenvolvimento instrutivo por meio de uma escola para alfabetizar os filhos dos associados (que eram agricultores em sua maioria). Seus estatutos foram aprovados desde que se respeitassem as datas nacionais e os sócios usassem exclusivamente a língua nacional.
- A Sociedade Gloria União Agrícola e Instrutiva Brasileira,<sup>88</sup> da Colônia Santa Cruz, Mallet, fundada em 1938, teve seus estatutos aprovados com a ressalva de que se respeitassem as datas nacionais e a língua nacional. Por ser uma sociedade agrícola e instrutiva, suas finalidades eram orientar sobre técnicas agrícolas aos sócios, desenvolver a educação física para a juventude, manter a escola que funcionava na sede, proporcionar educação sã e recreio. Na seção escolar, seria mantida uma escola primária nos moldes dos programas oficiais do estado, uma biblioteca com

<sup>86</sup> Dossiê 2.186, Topografia 240, DOPS, DEAP. Permanece a grafia original.

<sup>87</sup> Dossiê 2.185, Topografia 240, DOPS, DEAP.

<sup>88</sup> Dossiê 2.183, Topografia 239, DOPS, DEAP.

assinatura de jornais e revistas. Também haveria a sessão de teatro e a sessão desportiva. Os alunos pagariam uma mensalidade para a escola, mesmo que o estado provesse a subvenção ou fosse regida por professor público, e também havia a caixa escolar. Esta Sociedade foi aprovada com as ressalvas legais e estava ancorada nos princípios educacionais compatíveis com a educação pública: seguiria o programa oficial de ensino e ministraria aulas de educação física, não havendo nenhuma observação quanto à língua a ser ensinada (supostamente seria a nacional), visto que Mallet é uma área de colonização eslava.

Sobre o acervo em língua estrangeira nas bibliotecas das associações escolares e os documentos, as fontes orais pouco informaram. Existe a suposição de que foram levados para casa pelos sócios ante o temor de serem confiscados ou queimados pelas autoridades. Diante dessa situação, muitos livros e documentos foram perdidos, ou perderam o valor para as gerações mais jovens, após o Estado Novo (M.V.). Muitos livros foram destruídos diante o temor das pessoas de se verem apanhadas com material escrito em língua estrangeira. Como eram tempos de guerra, esse não era um assunto que se comentava abertamente, ainda mais com as crianças. Mas afinal, para onde foram as centenas de livros das bibliotecas das escolas e sociedade? Eles não poderiam continuar expostos nas prateleiras das casas, da associação ou mesmo da escola: “Eu escutei que nos arredores, nos municípios, que eles queimaram muitos livros poloneses na guerra. Não sei quem queimou. Acho que o governo.” (H.W.) É possível que essa situação tenha ocorrido nas comunidades eslavas do Paraná, mas não foi possível comprovar esse indício para esta tese. Alguns depoentes se lembravam da queima de livros dos descendentes de alemães em Curitiba, mas de eslavos não. Em Santa Catarina e Rio Grande do Sul, ocorreu confisco e queima de livros, como relatam Faveri (2004) e Kreutz (1991).

Com a nacionalização, muitas sedes de sociedade-escola passaram ao poder público ou foram abandonadas.

Os edifícios onde funcionavam as escolas estrangeiras ficaram por

muitos anos abandonados, e só lentamente foram sendo ocupados por professores estaduais ou municipais. A escola pública mais tarde substituiu a estrangeira, passou, na maioria dos casos, a funcionar na sede da antiga escola-sociedade. [...] Desta forma até os dias atuais, dezenas de escolas públicas estão em funcionamento nas sedes que outrora pertenceram às escolas-sociedades, surgidas na imigração [...] sedes estas que são as representantes materiais – sendo representantes morais as centenas de brasileiros alfabetizados; formados, encaminhados ou beneficiados de alguma forma pela rede cultural da imigração [...]. (WACHOWICZ, 1970, p. 93)

Com os decretos de nacionalização, algumas escolas particulares religiosas tornaram-se instituições públicas (a edificação e a administração são das religiosas, mas a escola é laica); outras continuaram existindo como escolas religiosas, mas perderam a característica de instituição étnica; e outras foram extintas.

Todas as escolas particulares precisaram fazer seu registro junto aos órgãos de educação para regulamentar sua situação após 1938. Como exemplo disso pode-se citar o Colégio Estadual Santa Cândida, que iniciou suas atividades em 1912, como uma escola étnica, em 16 de janeiro de 1938 fez seu registro na atual Secretaria de Estado da Educação e em 1942 passou a se denominar Escola Estadual Santa Cândida. A atual Escola Rural Estadual Sagrado Coração de Maria, na colônia Marcelino, em São José dos Pinhais, era a antiga escola particular das irmãs da Congregação Servas de Maria Imaculada, que mantinham uma escola desde 1931. Em 19 de abril 1943, data do aniversário do presidente Getúlio Vargas, o prefeito decidiu, pelo decreto 116, que o estabelecimento seria denominado Escola Municipal Manoel Ribas. Da mesma forma, várias escolas da Congregação das Irmãs da Sagrada Família, que eram escolas particulares étnicas, passaram a ser escolas públicas. Essa situação é bastante singular, pois a congregação religiosa continua sendo a proprietária dos imóveis e transfere para o poder público a responsabilidade da manutenção dos professores. As religiosas não se afastam, permanecem no espaço (que geralmente é anexo a sua residência) e junto à administração escolar.

### 3.5. O CULTO À NAÇÃO: A PRODUÇÃO E A DIVULGAÇÃO DA IMAGEM DO PRESIDENTE NO ESTADO NOVO

Os programas escolares e os conteúdos das matérias ensinadas nas escolas primárias do Paraná, nos anos de 1930-40, evidenciavam a política de formação do sentimento nacional. Mas quais eram afinal os conteúdos escolares ministrados nas escolas primárias do Paraná naquele período? O Decreto 1.874 (29 jul. 1932) e o Decreto 9.592 (26 fev. 1940), respectivamente, aprovaram o regimento interno dos grupos escolares do estado do Paraná e os programas escolares. Este último definia quais eram os conteúdos a serem ministrados nas matérias do ensino primário.

Os quadros a seguir permitem visualizar os programas escolares das escolas primárias de 1932 e 1940.

#### CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA

1.º ano	a) Como a criança deve se conduzir em casa, na escola, na rua e em outros lugares. b) Respeito aos pais, parentes, pessoas mais velhas e autoridades. c) Como tratar os colegas, os empregados domésticos e os defeituosos. d) Respeito à propriedade alheia, aos edifícios, monumentos, arborização e jardins públicos. Não riscar e nem escrever nas paredes. e) Bondade no trato com animais. f) O que significam a nossa bandeira, o hino e o escudo. g) Máximas e legendas cívicas. Declamação de poesias.
2.º ano	a) Revisão da matéria contida nas letras e e f do programa do 1.º ano. b) Palestra sobre os deveres para com os pais, parentes, professores, colegas etc. c) Conselhos sobre a linguagem usada em qualquer parte, reprovando-se termos indecorosos e ofensivos à moral. d) Conselhos sobre as companhias que se devem procurar. e) A teimosia e o espírito de contradição. f) A mentira, a deslealdade, a maledicência e os boatos. g) Solidariedade, espírito de coleguismo. Delação. h) Poderes constituídos do município. i) A bandeira. Significação de suas cores e seu dístico. j) Declamação de poesias morais e cívicas.

QUADRO 4 – PROGRAMA ESCOLAR DE EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA DE 1932 E 1940.  
 FONTE: Decreto 1.874 (29 jul. 1932) e Decreto 9.592 (26 fev. 1940).

No primeiro ano escolar, a criança já teria contato com a representação da bandeira nacional, compreensão do significado das cores e do dístico. Era iniciada a familiaridade com os elementos representativos da nação. O regimento interno das escolas (Decreto 1.874 e Decreto 9.592) atribuía ao professor a obrigação de organizar festas, eventos e desfiles comemorativos



que complementaríamos as atividades escolares e a formação cívico-patriótica dos alunos.

### CONTEÚDOS DE HISTÓRIA DA PÁTRIA

1.º ano	a) Palestras sobre o lugar do nascimento dos alunos, de seus pais, irmãos e parentes. b) O lar, o grupo, a cidade, a vila ou bairro em que se acha o aluno. c) O nome do município, do estado e do país. d) Quem dirige os destinos do município, do estado e do país. e) Nomes dos principais vultos da nossa história e seus feitos em prol da grandeza do Brasil.
---------	--

QUADRO 5 – PROGRAMA ESCOLAR DE HISTÓRIA DA PÁTRIA DE 1932 E 1940.

FONTE: Decreto 1.874 (29 jul. 1932) e decreto 9.592 (26 fev. 1940).

### CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA

1.º ano	a) Conhecimento da sala de aula e do edifício escolar. Localização. Traçado do mapa pelo professor. b) Circunvizinhanças do prédio escolar. Traçado do mapa pelo professor. c) Conhecimento da cidade, ruas, praças, edifícios e monumentos principais. Localização. d) Conhecimento prático dos pontos cardeais: exercícios de orientação pelo sol. Sua aplicação relativamente à cidade, ruas, praças. e) Conhecimento prático da medida do tempo: dia, semana, mês, ano. As quatro estações, sua duração e principais características. f) Conhecimento das denominações dadas às terras e às águas. Termos e acidentes geográficos: mapa de iniciação geográfica.
---------	---

QUADRO 6 – PROGRAMA ESCOLAR DE GEOGRAFIA DE 1932 E 1940

FONTE: Decreto 1.874 (29 jul. 1932) e Decreto 9.592 (26 fev. 1940).

Nas aulas de história pátria e geografia, os conteúdos se apresentavam de modo a possibilitar aos alunos conhecer os espaços do mais próximo ao mais distante, ter a noção de organização do tempo cronológico e tempo cultural, e também conhecer os vultos nacionais e sua importância na formação do Brasil. Assim, desde o primeiro ano escolar os alunos iniciariam seu processo de formação da nacionalidade. A educação moral e cívica, história pátria e a geografia tinham conteúdos que deveriam ensinar o respeito, os bons modos, os direitos e deveres, os heróis nacionais e o espaço da pátria. Começariam a ser ensinados do mais próximo ao mais distante, do espaço que o aluno tinha familiaridade ao mais distante.

Para a formação do sentimento de pertencimento à nação, os conteúdos escolares estavam organizados nas aulas de história pátria, geografia e educação moral e cívica. Além disso, cada escola deveria produzir o seu jornal cívico, com produções escritas dos alunos, enaltecendo a pátria, seus lugares, seus heróis e em especial o presidente da nação, como será

analisado posteriormente.

### CONTEÚDOS DE CIÊNCIAS NATURAIS

1.º ano	a) Palestras sobre alguns produtos vegetais: farinha de trigo, feijão, arroz, milho, mandioca, cana-de-açúcar, batatas, legumes, café, mate etc. b) Palestras sobre animais de penas, de pelo e de escamas. Animais que andam, que voam, que nadam e que rastejam. c) Linguagem oral sobre animais úteis e animais nocivos. d) Conhecimento prático dos principais metais: ouro, prata, ferro, chumbo etc. e) Conhecimento e distinção das cores. f) Distinção entre os três reinos da natureza. g) Ensino prático das partes exteriores do corpo humano. h) Estudo prático das partes exteriores da planta; i) Pequenas noções sobre os três estados dos corpos.
2. Ano	a) Recapitulação da matéria dada nas letras <i>f, g, h e i</i> do programa do 1.º ano. b) Primeiras observações sobre animais vertebrados e invertebrados. c) Animais úteis e nocivos à agricultura. Meios de defesa. d) Animais úteis e nocivos ao homem. Meios de defesa. e) Animais domésticos. f) Estudo e cultura de vegetais: erva mate, café, algodão, trigo, arroz, feijão etc. g) Estudo dos instrumentos mais usados em agricultura. h) Noções sobre o estado dos corpos.

QUADRO 7 – PROGRAMA ESCOLAR DE CIÊNCIAS NATURAIS DE 1932 E 1940.

FONTE: Decreto 1.874 (29 jul. 1932) e Decreto 9.592 (26 fev. 1940).

O ensino de ciências era de caráter utilitário: conhecer o corpo humano, plantas e animais úteis e nocivos. Aos alunos do meio rural, os estudos e palestras possibilitariam um conhecimento sobre os produtos agrícolas, o corpo humano, melhor compreensão do espaço rural e sua utilização econômica. O estudo dos instrumentos agrícolas também convergia na utilização econômica da terra, aumentar a sua produtividade e proporcionar melhores rendimentos ao homem do campo.

Durante o Estado Novo, a Diretoria Geral de Ensino do Paraná patrocinou a *Imprensa Escolar*. Os escoteiros publicaram o periódico *Escoteiros do Brasil* e a Escola de Aprendizes Artífices do Paraná publicou o periódico *Labor*.

*Imprensa Escolar* é uma coletânea de jornais escolares, produzidas pelas escolas públicas e privadas, de 1939 a 1942. Nesses jornais, os alunos produziam textos, redações, poesias onde pudessem manifestar seu amor ao país. Cada escola tinha seu periódico, que era publicado em datas cívicas como 21 de abril, 7 de setembro e 15 de novembro.

Os escoteiros do Brasil também possuíam o seu periódico, com o mesmo nome, composto por artigos, poesias, textos referentes à importância

do escotismo, ou mesmo ao Estado Novo e o presidente da república. Foi publicado em Curitiba em 1938, pela Federação dos Escoteiros do Paraná e Santa Catarina, trazendo a imagem do presidente Vargas estampada na primeira edição. Os textos reproduziam trechos do discurso de Vargas, enaltecendo o Estado Novo e também divulgando a importância da juventude como portadora do porvir, como por exemplo: “Forte e unido o Brasil marchará para diante”; “mobilizar riquezas e criar uma civilização própria”; “Estamos certos do grande trabalho que vai realizar nos lares, porque a palavra dos chefes instruindo e educando os jovens que amanhã dirigirão nossa querida PÁTRIA”. Esta revista propunha para as meninas o bandeirantismo como fator educacional.

A Escola de Aprendizes Artífices do Paraná publicou de 1940 a 1947 o jornal *Labor*, em 19 edições produzidas pelos professores e alunos da instituição. Expressava o teor ufanista com relação ao país, ao progresso e ao Estado Novo. Os textos, artigos e poesias enalteciam o Estado Novo, o Presidente da República, o Ministro da Educação, o Interventor do Paraná e também o trabalho, a disciplina e a ordem. As capas dos números 1 até o 6 são padronizadas e apresentam ilustrações de autoridades e personalidades históricas, como Getúlio Vargas, Gustavo Capanema, Manoel Ribas, Nilo Peçanha e Santos Dumont. A edição número 4 foi dedicada ao interventor Manoel Ribas e à política das escolas rurais do Paraná. Este número apresentou com grande destaque o ensino agrícola primário no Paraná, as escolas de trabalhadores rurais e escolas de pescadores.

Os arquivos guardam os textos produzidos, mas não o registro de como era o processo de sua produção os em sala de aula, a seleção daqueles que deveriam ou não ser publicados. Durante as entrevistas, H.W. rememorou que “Eu me lembro que nós tínhamos que fazer redação na véspera do Dia de Tiradentes, depois era Dia do Soldado, dia Sete de Setembro. Sempre tinha que fazer uma redação.” O Estado incentivava a escrita e, por meio da escola, produzia uma memória coletiva da pátria. A memória pode parecer um fenômeno individual, mas deve ser entendido sobretudo como um fenômeno coletivo, construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes (POLLACK, 1992).

O Estado Novo foi um período de produção e publicização dos escritos

dos alunos – em forma de poesias, redações, descrições etc. – para evidenciar a formação de um sentimento cívico-patriótico. As práticas sociais da leitura colocam o jogo de forças entre as representações impostas pelos que detêm o poder de classificar, definir e aceitar e os processos de resistência que as comunidades elaboram (CHARTIER, 1991). Chatier chama a atenção para a importância das práticas que organizam os modos diferenciados da relação entre a produção dos textos e sua inscrição social e a relação com o outro. Portanto os registros dos documentos (*Imprensa Escolar, Labor e Escoteiros do Brasil*) remetem a pensar que tais documentos adquirem caráter oficial e uma dada forma de expressão, cunhada pelo Estado.

M.V. estudava em Mallet e lembra com orgulho quando suas redações eram publicadas no jornal da escola. O sentido da escrita dos textos, de enaltecimento ao regime, à pátria e seus elementos simbólicos, inculcavam nas crianças o dever de contribuir para o engrandecimento da pátria, expressando sentimentos patrióticos em poesias, redações, relatos e descrições.

O culto ao presidente da república acontecia por meio das imagens, textos e poesias sobre a sua pessoa ou o Estado Novo. Também havia, nos textos, representações da bandeira do Brasil, datas cívicas, deveres dos alunos/filhos, importância da família, da ordem e da pátria. A imagem de Vargas era amplamente divulgada nesses periódicos como um líder que representava a união nacional:

Nos regimes autoritários que se fundamentam na política de massas, a teatralização tem papel mais importante: o mito da unidade e a imagem do líder atrelado às massas convertem o cenário teatral especialmente adequado para o convencimento. O imaginário da unidade mascara as divisões e os conflitos existentes. (CAPELATO, 1998, p. 57)

O governo Vargas usou os meios de comunicação (rádio, cinema, revistas, folhetos e outros) para divulgar as ideias do Estado Novo. Os periódicos dos alunos e dos Escoteiros também eram propaganda do regime, enaltecendo a importância da juventude na construção do país:

A propaganda política vale-se de ideias e conceitos, mas os transforma em imagens e símbolos. [...] Em qualquer regime, a propaganda política é estratégia para o exercício do poder, mas ela adquire uma força muito maior naqueles em que o Estado, graças ao

monopólio dos meios de comunicação, exerce censura rigorosa sobre o conjunto das transformações de comunicação e as manipula procurando bloquear toda a atividade espontânea. (CAPELATO, 1998, p. 36)

A ideia da unidade nacional deveria ser amplamente difundida nos meios de comunicação e as diferenças regionais, culturais e étnicas não mereciam espaço nesses periódicos. O Brasil deveria ser apresentado como uma unidade federativa, guiada pela mão de Vargas, o grande líder:

A maioria dos homens deixa-se atrair pela ideia de unanimidade e harmonização com seu semelhante; a propaganda tende a reforçar essa tendência criando artificialmente a ideia de unidade. [...] A propaganda joga com os sentidos e com a imaginação utilizando diversos símbolos. [...] age sobre os sentimentos, buscando modelar os comportamentos coletivos. (CAPELATO, 1998, p. 37)

No Estado Novo, a escola deveria preparar as novas gerações a serviço do Estado nacional. Na perspectiva ufanista, o Brasil daquela época precisava avançar para constituir a sua civilização. A educação brasileira tinha por fim preparar o nosso povo para o domínio definitivo do Brasil, ensinando a nossa gente a pensar e agir no nosso território, daí a importância da educação cívica, ensinando a amar, defender e honrar nossa pátria.

Getúlio Vargas usou a imprensa como ferramenta de divulgação do seu governo e também da ideologia oficial. A sua imagem era divulgada na imprensa e nos desfiles dos escolares, sua fotografia era pendurada nos órgãos públicos e nas escolas, os seus discursos ecoavam nos rádios de todo país, e assim o presidente poderia ser visto e ouvido por todos:

Através do discurso visual, oral e escrito os conceitos de unidade, raça, trabalho e ordem eram repetidos com frequência, contribuindo para a sedução da população, analfabeta em sua maioria. A repetição de mensagens ufanistas reforçava no povo a imagem de que todos eram filhos do Brasil, trabalhadores, esportistas, ágeis e fortes. [...] Foi com esse espírito de aperfeiçoamento do corpo e da raça – que durante o Estado Novo se tornaram disciplinas obrigatórias nas escolas públicas a educação Moral e Cívica e a Educação Física e Esportiva. (CARNEIRO, 1994, p. 38)

O patriotismo do Estado Novo deveria ser ativo, realizador, criador e fecundo e fundamental para a formação da nacionalidade. Vargas assinou o Decreto 19.488 (15 dez. 1930), que exigia a celebração das festas nacionais. A obrigatoriedade do Hino Nacional em todos os estabelecimentos de ensino e

associações com fins educativos no país também foi objeto da Lei 259 (1 out. 1936). Os professores e diretores de escola que descumprissem essa legislação poderiam ter a escola fechada. “No nosso tempo lá no grupo nós tínhamos que entrar em forma, cantar o Hino Nacional, hastear a bandeira, cantar o Hino da Bandeira, todos os dias.” (H.W.) Portanto, muitos festejos não podem ser considerados como manifestações espontâneas, mas sim imposições legais. No espaço escolar, não seriam aceitas manifestações de resistência e descumprimento da legislação anteriormente citada. O Estado concentra o monopólio jurídico de criação das leis e fazia uso da coação para ter seu cumprimento (WEBER, 1991).

A seguir, serão detalhadas algumas partes do periódico *Imprensa Escolar*, que consumiu muitas horas dos alunos das escolas do Paraná, para enaltecer o presidente e o Estado Novo. Os jornais dos alunos tinham nomes sugestivos: *Auri-Verde*, *Voz de Rio Azul*, *Ideia* ou o nome da escola. Os textos eram impressos em tipografia. Alguns eram coloridos, outros não.

Nos textos escritos pelos alunos, eram enaltecidos os heróis nacionais (Tiradentes, José Bonifácio de Andrada e Silva, D. Pedro I, Duque de Caxias) e também o presidente da república e o interventor do Paraná (Manoel Ribas). As datas que adquiriam o significado de construção de uma memória coletiva nacional eram o aniversário do Estado Novo, o Dia da Criança, o Dia da Pátria, o Dia da Árvore, Dia da Bandeira e o 19 de abril – aniversário do presidente Vargas e também era Dia do Índio.

Esse periódico estampava em profusão os símbolos da Pátria: brasões, mapas do Brasil e bandeiras ilustravam as páginas do periódico:

O Estado passa a agir para juntar estas pessoas em um povo que se sente unificado pelas origens comuns, passa a falar uma língua comum, aprende uma história comum [...]. A língua nacional escrita e uma língua falada, compreensível para a massa, passam a ser a fronteira natural da nação. A bandeira e o hino nacional, os feriados nacionais são parte deste processo de construção de uma memória nacional capaz de organizar e de disciplinar os indivíduos. (OLIVEIRA, 1997, p. 186)

Também imagens, desenhos e fotografias de Tiradentes, Duque de Caxias e Getúlio Vargas são as mais presentes nas páginas da *Imprensa Escolar* (de todas as imagens apresentadas nesse periódico, a de Getúlio

Vargas é a mais intensamente presente, constituindo uma verdadeira idolatria). Os símbolos adquirem o sentido de integração social. Os jornais escolares se constituíram em instrumentos de legitimação do Estado Novo com a inculcação dos valores do sentimento de nacionalidade, até que fossem “naturalizados” (BOURDIEU, 2007).

Enquanto elemento simbólico da nação, a bandeira estava muito presente nos textos escritos pelos alunos, tanto da *Imprensa Escolar* como do periódico *Labor*. As nações criam elementos simbólicos que serão a sua representação ante a comunidade e a eles são atribuídos sentidos, por vezes míticos ou até sagrados. O poema a seguir, publicado na revista *Labor*, é um exemplo de atribuição simbólica e exaltação à bandeira nacional:

**A Bandeira retomada**  
(Euclides Bandeira)

Invocação

Tu sabes afinal, que coisa é uma bandeira?  
– É uma nesga de pano azul, verde e amarelo  
Porém neste retalho entra uma raça inteira!

Nela palpita o que persiste de mais belo  
No coração humano. A glória, a honra o amor. (...)

Nele cabe também o berço da criança, a campa dos vencidos  
A meiguice do lar, o heroísmo espartano (...)  
Tudo, enfim, sintetiza o pedaço de pano  
Que representa a Pátria e pelo qual se morre. (LABOR, ano 1, n. 3, 1940)

Símbolo da nação, a bandeira era apresentada como símbolo de união da pátria, invocado como “pano sagrado”. Era a conclamação de que a pátria estava acima da individualidade e a sua defesa era tarefa primordial do cidadão. Os alunos precisavam internalizar esses valores, pois a juventude era o futuro da nação. Chartier (1991) aponta para a necessidade da análise do cruzamento das práticas sociais e das práticas das representações inscritas nos textos ou produzidas pelos indivíduos.

Na Figura 15, sob a forma do rosto de Getúlio Vargas, uma aluna de Rio Azul (área de imigração eslava) escreveu um texto enaltecendo o papel de D. Pedro I, Tiradentes, José Bonifácio e Getúlio Vargas na construção da nação. A representação simbólica do rosto do presidente da república nas cores da bandeira nacional cria a imagem do mito a ser cultuado. Mesmo que as palavras atribuam a Tiradentes a criação da liberdade, proclamada por D.

Pedro I, Vargas é quem a solidifica. Apesar de o Brasil estar vivendo uma ditadura, a aluna atribuía ao presidente da república a consolidação da liberdade.

As cores da Bandeira Nacional colorem as palavras da capa do *Voz de Rio Azul* na Figura 15.

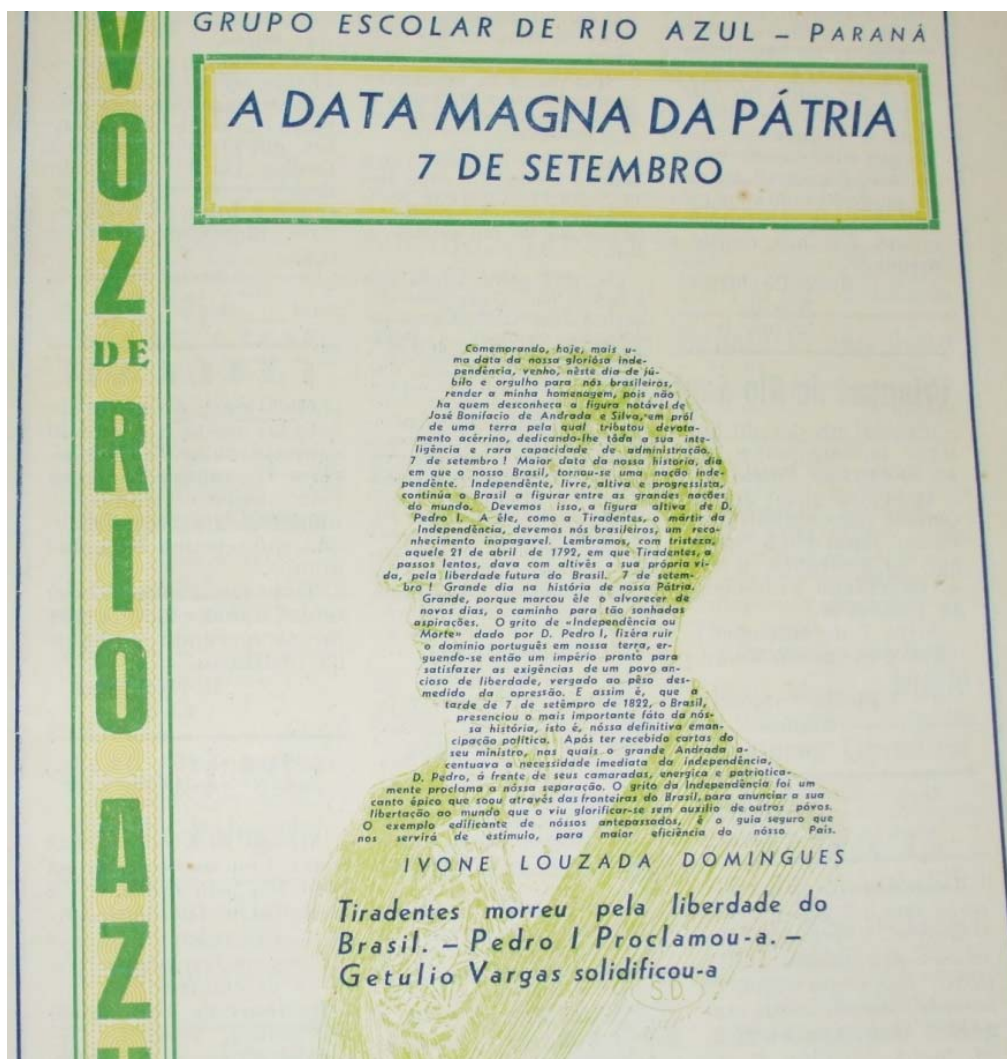


FIGURA 15 – VOZ DE RIO AZUL

FONTE: Jornal Escolar *Voz de Rio Azul*, ano 2, n. 5, set. 1941.

As palavras mais expressivas na capa do jornal da Figura 15 são: *amor, afeição e respeito à pátria*. Era preciso repetir à exaustão as lições de amor à pátria, até que todos os alunos tivessem consciência da nacionalidade brasileira.

A *Imprensa Escolar* anunciava como eram importantes a infância e a juventude para o Estado Novo. A educação, o conforto, a responsabilidade do



Estado e da família em garantir a sua formação são parte das crônicas deste periódico. Os textos produzidos pelos alunos sobre o Estado Novo e a infância tecem largos elogios aos atos do governo federal e também à importância da educação dos jovens para conduzir a nação no futuro. Palavras de ordem eram *slogans* dos jornais: “Na infância está o futuro da pátria”, “Ama com fé e orgulho a terra em que nasceste”, “Aos lampejos da razão desenvolve-se na escola um brilhante porvir”.



FIGURA 16 – JORNAL ESCOLAR O *INSTITUTO*.

FONTE: Jornal *O Instituto* (ano IV, n. 7, 19 abr. 1942), periódico dos alunos do Colégio Marista Santa Maria, de Curitiba.

Na Figura 16, temos a imagem de um Getúlio Vargas jovem ao centro,

ladeado por alunos uniformizados, asseados, saudáveis, disciplinados, cabelos penteados, corpos rígidos e olhando de frente. É uma imagem dos jovens alunos protegidos pelo grande líder da nação, que era a figura cultuada, transformada em mito. Getúlio Vargas era o salvador da pátria, o pai da nação, o homem que sintetizava os ideais da pátria. Era o culto à imagem do chefe da nação:

Esse uso foi notório diante do excepcional enaltecimento que o regime fazia à figura de Vargas, conquistando a simpatia dos escolares em todo país, com suas técnicas de propaganda política que o colocavam como um grande administrador que estaria conduzindo a pátria, desde outubro de 1930, com esplendor e glória. Essa cultura varguista [...] propunha uma burocratização das cerimônias patrióticas que articulava modernidade, nacionalismo e ordem pública. [...] Tudo isso pressupunha ser efeito de um sinal de apreço que, certamente, contribuiu para a perpetuação de sua lembrança na memória coletiva como autoridade máxima do Brasil: como presidente que, apesar de exercer um poder quase que absoluto do Estado, seria um benfeitor da nação brasileira. (BENCOSTTA, 2005, p. 302-03)

As imagens apresentadas e as palavras dos alunos sobre a bandeira, a pátria, a infância ou o presidente representavam a construção de um sentimento de nacionalidade em um contexto de nacionalização do ensino durante a ditadura.

As suas fotografias eram amplamente divulgadas, portando a faixa presidencial ou não, como “chefe vigilante que despertou o Brasil para a realidade da vida hodierna” e era uma referência antes (era um período de incertezas) e depois do Estado Novo (havia paz e progresso).

As imagens do periódico *O Instituto* apresentadas na Figura 16 sintetizam o ideário do Estado Novo: ordem, higiene e devoção à Pátria. O mapa do Brasil está preenchido com as imagens de alunos uniformizados, asseados, disciplinados. À esquerda está o desfile escolar nas ruas da cidade, a edificação da escola, e à direita e acima, o presidente Getúlio Vargas. Essa edição do periódico (19 abr. 1942) foi alusiva ao aniversário de Vargas, comemoração transformada em espetáculo, com os desfiles cívicos dos alunos nas ruas das cidades.

O poder usa meios espetaculares para marcar a sua entrada na história: comemorações, festas ou mesmo a construção de monumentos (CAPELATO, 1998). Criava-se a imagem da sociedade harmônica, unida, em festa em torno

do líder. Não por menos, nos anos da ditadura Vargas as comemorações cívicas eram obrigatórias para os alunos e professores (e também para o Exército, o Corpo de Bombeiros, a Polícia Militar, as bandas, os corais, grupos de dança, os escoteiros e os sindicatos) e transformadas em grandes celebrações públicas.

Sobre o aniversário do presidente, um aluno do Grupo Escolar Tiradentes assim relatou no jornal escolar *O Tiradentes* (21 abr. 1941):

Todos os brasileiros comemoram hoje o aniversário de um de seus grandes filhos – Getúlio Vargas. Tem ele, nos seus muitos anos de governo, feito tudo pelo Brasil, tornando-o cada dia mais forte e respeitado entre as grandes nações do mundo. O dia 19 de abril foi condignamente festejado. Saiu em desfile pelas ruas da cidade a juventude escolar paranaense, prestando assim a sua homenagem ao tão grande vulto da atualidade.

Vargas era representado pelos estudantes como o pai, o condutor, o chefe da nação, símbolo e síntese do Estado Novo e do seu projeto de nação. Essa imagem-síntese selecionada criteriosamente, estudada e observada pelos alunos deveria se tornar referência na vida da nação:

A construção do imaginário enquanto representação, mais que uma simples linguagem, constitui-se em condição de conquista de uma relação de dominação. A fixação de novos valores está diretamente relacionada com a ideologia dominante, sendo, portanto, instrumento necessário à legitimação e reforço do poder. (GARCIA, 1997, p. 36)

Desde a década de 1920, os jovens iniciavam a sua formação militar ao atingirem a idade de 16 anos, no ginásio, e isso prosseguiu ainda ao longo da década de 1940. Na Figura 17, há um grupo de alunos uniformizados como soldados, mostrando o preparo para o Tiro de Guerra, evidenciando a relação entre a escola e a formação militar dos jovens.



FIGURA 17 – ALUNOS PREPARADOS PARA O TIRO DE GUERRA EM 1942.  
 FONTE: Jornal *O Instituto* (abr. 1942).

A Figura 17 é significativa por divulgar a formação cívico-patriótica dos jovens. Na fotografia, os jovens estão com seus uniformes (fardas), alguns portando armas, em uma explícita demonstração de como se formava o jovem forte, ordeiro e disciplinado. A intervenção do Estado na formação escolar/disciplinar incluía a preparação militar para a defesa da pátria. Por essa prática autoritária, a ação do governo era uma intervenção que fazia de todo rapaz um soldado da pátria: “Os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade foram substituídos pela disciplina do corpo e do espírito, pelo culto à força e à raça eugênica. [...] O poder exigia a ordem.” (CARNEIRO, 1994, p. 36-37)

Tornava-se imperioso formar o “novo homem” para um Estado Novo, e assim era necessário investir na juventude, que deveria ser educada para a



disciplina e o trabalho. O Estado Novo incrementou os cursos de formação profissional para atender às necessidades de mão de obra da indústria. A Escola de Aprendizes Artífices era apresentada como de grande utilidade para os pobres, pois facilitaria o emprego e contribuiria para a grandeza do país.

A edição número 4 da revista *Labor* foi dedicada às Escolas de Trabalhadores Rurais do Paraná, apesar de ser o órgão oficial da Escola de Artífices no Paraná, conforme informado anteriormente. As escolas rurais mereceriam atenção especial na formação do jovem preparado para o trabalho.

Preocupado com a infância desvalida, o governo do Paraná pretendia transformá-la em elementos “úteis e ordeiros”, criando a Escola de Trabalhadores Rurais e a Escola de Pescadores, mantidas pela Divisão de Ensino Profissional do Departamento de Agricultura da Secretaria de Obras Públicas, Viação e Agricultura. Nos anos 1940, o Paraná era um estado com população majoritariamente agrícola. Com a Portaria 355 (26 dez. 1940), o secretário de Obras Públicas, Viação e Agricultura determinava que as Escolas de Trabalhadores Rurais do Departamento de Agricultura tivessem o molde dos grupos escolares e cursos com a duração de quatro anos.

As Escolas de Trabalhadores Rurais e Escolas de Pescadores foram criadas em 1935 e regulamentadas pelo Decreto 7.782 (3 dez. 1938). Essas escolas de trabalhadores atenderiam os meninos caboclos do litoral e também os filhos dos colonos no interior e os desvalidos na capital. Foram criadas Escolas de Trabalhadores Rurais em Curitiba, Piraquara, Ponta Grossa e posteriormente em Rio Negro e Palmeira, no entorno da capital e em áreas de imigração eslava e alemã. A primeira Escola de Pesca foi criada na Ilha das Cobras (Paranaguá) e posteriormente outra foi aberta em Guaratuba.

Nas Escolas de Trabalhadores Rurais, os alunos faziam o ensino primário nos moldes dos grupos escolares e cumpriam uma carga horária de conteúdos práticos, distribuídos por séries, como educação física (exercícios militares, escotismo, ginástica sueca e exercícios ao ar livre), higiene e higiene rural. Também seriam ministradas as matérias específicas da formação profissional, como carpintaria, selaria, horticultura, jardinagem, fruticultura, enxertia, conhecimento de ferramentas. Nessas escolas, ainda havia as oficinas de carpintaria, selaria e ferraria, nas quais eram “ministrados especialmente os conhecimentos necessários ao homem do campo, em tais

misteres para aperfeiçoamento do seu trabalho” (RELATÓRIO DE GOVERNO, 1939, p. 40). Enfim, o jovem precisava ser instrumentalizado para o trabalho no campo sem perder de vista uma formação viril, saudável e disciplinada.

Nessa escola, os alunos ficavam em regime de internato, recebendo alimentação, vestuário e assistência médico-dentária. Em 1939, havia nas Escolas Rurais e de Pesca aproximadamente 500 alunos.

No Relatório de Governo para 1932-1939 há a sugestão de que seja criada uma Escola Normal Agrícola para formar professores primários “perfeitamente identificados com o meio rural”. Ainda chama a atenção nesse documento a intenção de criar mais uma Escola Normal Rural em Ipiranga (área de imigração eslava) para formar professores técnicos em agricultura e pecuária. As Escolas Normais Rurais ficaram somente na intenção, não foram construídas. No mesmo Relatório de Governo, também há o indicativo de construir mais 17 grupos escolares rurais nas áreas de intensa colonização estrangeira (RELATÓRIO DE GOVERNO, 1940, p. 40-53). Assim, estava explicitada uma forma de incorporar esses jovens à cultura nacional.

Os jovens alunos das escolas rurais deveriam ser disciplinados para o trabalho a partir da tenra idade. A Figura 18 com a legenda “Regresso do trabalho”, mostra os alunos de uma escola de aprendizes retornando para a escola após um dia de aprendizado e foi publicada na revista *Labor* em 1940. O Estado Novo estava criando “um Brasil forte e próspero que se engrandecerá pelo trabalho dos seus filhos” (LABOR, ano 1, n. 1, 1940).



FIGURA 18 - ALUNOS DE ESCOLA RURAL DO PARANÁ.  
 FONTE: Revista *Labor* (ano 1, n. 1, 1940).

Na Figura 18, alunos da Escola Rural Augusto Ribas retornam do trabalho, com suas enxadas nos ombros, descalços, uniformizados, após um dia de “aprendizado”. Era necessário ensinar a disciplina do trabalho, para que tivessem amor ao trabalho, desde a infância. Nas áreas de imigração do interior do Paraná, os meninos precisavam aprender as técnicas e os trabalhos agrícolas para permanecerem no campo. A educação moral desses alunos tinha por objetivo a boa norma de conduta, a compreensão dos direitos e deveres para com a família, a pátria e a humanidade. Também a educação rural era

[...] vista como um instrumento capaz de formar, de modelar o cidadão adaptado ao seu meio de origem, mas, lapidado pelos conhecimentos científicos endossados pelo meio urbano. [...] E a escolarização é quem vai preparar e instrumentalizar o homem rural para enfrentar as mudanças sociais e econômicas, só assim poderá estar apto a participar e compreender as ideias de progresso e modernidade que emergem no país. (ALMEIDA, 2005, p. 287)

A iniciação ao trabalho nas áreas rurais já era parte da formação moral dos jovens. Nos anos 1930-40, a educação nas áreas rurais tinha por objetivo

“civilizar” esses brasileiros e também ser instrumento de fixação das populações no meio rural. A temática da educação rural também havia sido objeto de discussão das teses apresentadas na 1.<sup>a</sup> Conferência Nacional de Educação, da Associação Brasileira de Educação, em 1927. O tempo da escola primária e dos trabalhos manuais ainda é lembrado pelos depoentes. Foi um tempo de aprendizagem dos conteúdos escolares distintos para meninas e meninos: eles aprendiam habilidades para o trabalho na agricultura e elas para o trabalho no lar, conforme pode ser visualizado no Quadro 8. “Aprendi a fazer crochê, bordado, essas coisas na escola, com a freira”, diz A.N. Essas lições teriam utilidade prática na vida das moças, para a confecção de roupas e ornamentos para o lar.

Para a educação das moças, o governo do estado criou a Escola Profissional Feminina, em Curitiba, que em 1939 tinha 68 alunas matriculadas. Enquanto a escola do Estado Novo programava conteúdos diferenciados, as meninas tinham uma formação para a vida “do lar” e os meninos eram instruídos para os trabalhos “fora do lar”.<sup>89</sup> Considerando que nos anos 1930 a sociedade brasileira estava se modernizando e

a urgência de civilizar o país, modernizá-lo, espelhá-lo nas potências industriais [...] redefine hábitos, atitudes e comportamentos de homens e mulheres na medida em que se modificam, também a oferta de serviços e produtos e as possibilidades de trabalho e divertimento. (GOELLNER, 2003, p. 24)

Gestos, atitudes, movimentos corporais são aprendidos e incorporados por meninas e meninos na sua formação escolar. Aprendem-se gestos e olhares, além das habilidades, por meio das lições. Enquanto a educação das meninas na escola (e também no lar) era marcada pelas lições de trabalhos manuais, “as marcas da escolaridade se inscreviam, assim, nos corpos dos sujeitos” (LOURO, 1997, p. 62).

O Quadro 8 indica os conteúdos ensinados nas aulas de trabalhos manuais nas escolas primárias do Paraná, de acordo com os Decretos 1.874 (29 jul. 1932) e 9.592 (26 fev. 1940). Desde o primeiro ano de escola, os alunos eram familiarizados com os trabalhos de recorte, colagem e bordados.

<sup>89</sup> Não irei me deter nesta discussão sobre os currículos diferenciados na escola e as relações entre os gêneros. Louro (1997) traz ampla discussão sobre a temática. Goellner (2003) analisa a mulher dos anos 1930 sob a perspectiva da revista *Educação Physica*, produzida de 1932 a 1945.



**TRABALHOS MANUAIS NAS ESCOLAS DO PARANÁ 1932-1940**

1.º ano	a) Cortar papel e papelão para confecção de envelopes, sacos de papel, chapéus, cestos, caixas, barcos, bandeirinhas, casas etc. b) Tecidos de tiras de papel e papelão em cores. c) Nós, laçadas e pequenos trabalhos em barbante. d) Cortar em papel de cores as diversas partes que constituem a bandeira nacional e em seguida compô-la. e) Recortes de revistas. <b>Acréscimo para a seção feminina</b> f) Alinhavos em cartão, à vista do modelo. g) Pontos fáceis de agulha com linha grossa e de cores. h) Pontos de alinhavo, de haste, pesponto, bainhas e pontos de marca em aniagem. i) Crochê simples, estudo da malha.
2.º ano	a) Pequenos trabalhos em barbante. b) Trabalhos em madeira com serrinha. c) Modelagem em barro – objetos, frutas etc. <b>Acréscimo para a seção feminina</b> d) Recapitulação da matéria dada nas letras <i>f, g, h</i> , e <i>i</i> do programa do 1.º ano. e) Pontos de remate fechados e abertos, modo de franzir, franzidos simples. f) Ponto-russo com aplicação em peças simples do vestuário.
3.º ano	a) Estudo completo do programa do 2.º ano. <b>Acréscimo para a seção feminina</b> b) Cerziduras, bainhas e pregas. c) Remendos diversos, caseados, pregar botões, fitas e colchetes. d) Pontos de ornamento, letras e nomes. e) Outros trabalhos a juízo da professora poderão ser dados, depois de executado o presente programa.
4.º ano	a) Trabalhos de modelagem. b) Trabalhos em madeira com serrinha. c) Confecção de mapas geográficos em relevo. <b>Acréscimo para a seção feminina</b> d) Recapitulação das letras <i>c</i> e <i>d</i> do programa do 3.º ano. e) Bordados em branco e seda. f) Trabalhos em lã, tricô e filô.

**QUADRO 8 – TRABALHOS MANUAIS NO PROGRAMA ESCOLAR DE 1932 E 1940.**

FONTE: Decreto 1.647 (29 jul. 1932) e Decreto 9.592 (26 fev. 1940).

Os trabalhos manuais faziam parte do programa escolar a ser ensinado aos meninos e meninas, mas com diferenças. Somente as meninas aprendiam as habilidades específicas de agulhas e costuras. Nesse sentido, com os trabalhos manuais “o aluno deveria aprender a pensar e agir, preparando-se para o trabalho – não um trabalho específico, mas para uma atividade produtiva” (MIGUEL, 1997, p. 48).

Essas atividades desenvolviam a destreza e a habilidade manual com barbantes, fios, papéis, e também havia desenvolvimento da atividade cívica. Em vez de simplesmente cortar o papel, os alunos deveriam fazer a composição da bandeira nacional. Também seriam úteis as lições de cortar bandeirinhas, para ornamentar a sala de aula e a escola em datas festivas. As

aulas com fios (tricô, crochê, bordados) teriam a utilidade de preparar para atender às necessidades da família, seriam aulas práticas, diferenciadas das aulas dos meninos. Essas aulas marcaram muitas alunas pela experiência do aprendizado, como um aprendizado feminino e por ser extensivo à esfera da vida familiar. P.S. lembra-se da iniciação ao mundo de agulhas, tesouras e linhas nos anos 1940: “A gente começou a trabalhar muito cedo, minhas irmãs todas costuravam, bordavam. De noite a gente sentava, escutava a novela no rádio bordando, fazendo crochê, o enxoval a gente fazia.” Quando perguntada se aprendeu isso na escola, respondeu que “Sim, tinha aula de trabalhos manuais no colégio das irmãs.”

A nacionalização do ensino não se efetivou sem resistências. As manifestações de oposição e resistência foram sutis e revelaram a manutenção da identidade cultural nas comunidades étnicas.

### 3.6 MAIS FORMAS DE RESISTÊNCIA À NACIONALIZAÇÃO

“Que língua fala habitualmente no lar?”<sup>90</sup> – esta pergunta foi feita pelo censo demográfico de 1940, para que o governo federal pudesse mensurar a nacionalização no interior dos lares brasileiros. O sentido dessa pergunta era as autoridades poderem detectar onde estavam as localizadas as famílias que ainda não se comunicavam em língua vernácula no espaço doméstico. Diante das respostas dadas no recenseamento, o governo federal teria o mapeamento das comunidades étnicas que resistiam à nacionalização e também poderia intensificar as políticas e ações para esse fim. Restaria saber quais foram os resultados desse censo, pois a nacionalização parecia penetrar pouco no espaço interno dos lares. Como nada posso afirmar a respeito das conclusões obtidas por meio do censo, valho-me das vozes dos depoentes.

Algumas comunidades eslavas se integraram mais à comunidade nacional que outras, incorporando mais elementos da cultura nacional, mas não se pode considerar que esqueceram os elementos da cultura de origem, como era a pretensão da política do Estado Novo. As comunidades criaram

---

<sup>90</sup> Título de matéria do *Diário da Tarde* (20 abr. 1940). Nessa reportagem, havia a informação de que nas colônias étnicas do Paraná a língua nacional não era usada nas comunicações do interior dos lares, permitindo inferir que a nacionalização do ensino não foi tão abrangente na extensão doméstica.

muitas formas de resistência à nacionalização nos espaços de menor vigilância, principalmente em casa, o cuidado revelando-se fora do espaço doméstico. Ensinar a língua de origem para os filhos e manter os costumes (músicas, alimentos, vestimenta, danças) foi uma das formas de resistência praticada. O senhor P.L. relata que a sua mãe lia e escrevia em polonês, e falava poucas palavras em português. Os filhos quiseram ensiná-la a ler e escrever em língua nacional, mas ela se recusou. Essa atitude pode sugerir sua resistência ante a nacionalização compulsória.

Pesquisas realizadas posteriormente à nacionalização demonstram que a língua de origem dos grupos étnicos eslavos era uma língua ainda muito presente. Na década de 1980, uma pesquisa sobre uso, leitura e escrita da língua ucraniana na cidade de Mallet, os resultados demonstram que 94,2% dos pesquisados ainda falavam a língua ucraniana, 45,2% liam e 25,4% escreviam nessa língua, demonstrando que um número expressivo da população ainda entende a língua materna como elemento importante na manutenção da identidade cultural (HORBATIUK, 1989, p. 198).

Mais recentemente, houve uma pesquisa sobre o uso da língua ucraniana e da língua nacional pelos jovens em idade escolar no interior de Prudentópolis. Os resultados indicam que, mesmo as aulas sendo ministradas em língua portuguesa, os alunos se comunicavam entre si mais em língua ucraniana que em língua portuguesa. Apesar de, desde as primeiras décadas do século XX, haver esforços governamentais para instituir o ensino em língua nacional, o ucraniano não foi esquecido e nem deixou de ser usado no cotidiano até o século XXI (OGLIARI, 1999; HAURESKO, 2001).

Segundo Guérios, em Prudentópolis, já no século XXI, as comemorações das datas cívicas (7 de setembro, 15 de novembro) não mobilizam “uma mínima fração das multidões que participam das datas festivas do calendário católico ucraniano (como Páscoa e Natal, e também os dias santos ucranianos como o de São Josafat, as Maiukas – comemorações do mês de Maria – ou a festa de Corpus Christi)” (GUÉRIOS, 2007, p. 222). Esse dado indica o quanto as comunidades étnicas eslavas resistiram à perda da identidade de origem. E “Identidades, por sua vez, constituem fontes de significado para os próprios atores, por eles originadas e construídas.” (CASTELLS, 2000, p. 25)

O processo de resistência cultural foi realizado em casa, sem alarde, mantendo as tradições. Os ritos e celebrações religiosas foram momentos especiais para manter elementos da identidade cultural. Atualmente, muitos entrevistados mantêm em casa as tradições religiosas, principalmente a páscoa e a quaresma, que a família praticava quando eram jovens e que remontam à pátria dos antepassados:

A Páscoa é uma época especial e o café da manhã é um momento importante em família. Até hoje se reúnem em sua casa para tomar o café da manhã no domingo de páscoa. No café da manhã da páscoa tem o ovo bento, que é o ovo que foi bento na cerimônia de bênção dos alimentos, que ocorre no Bosque do Papa, juntamente com o pão e a manteiga. Corta-se o ovo cozido e distribui-se a cada pessoa um pedaço. Depois se toma o café. (E.K.)

Hoje, em Curitiba, no Bosque João Paulo II, ainda são realizadas várias celebrações da páscoa, como o rito da bênção dos alimentos, com o significado simbólico dos ovos de páscoa. Apesar da idade dos depoentes, eles ainda participam desses ritos.

Nós, na época da páscoa, fazíamos os ovinhos, pintávamos na água, daí a agente assava a carne, pão, linguiça, botava numa cesta. Arrumava a cesta com flores, pano branco e ia à bênção dos alimentos. Isto no sábado de páscoa, lá pelas cinco da tarde. Aqui vamos ao Parque Polônês, lá era na igreja. Daí de manhã (na páscoa), depois da missa, então lá era ele (o sogro), pegava um ovo cozido, partia em tantas partes quantas pessoas haviam e cada um tinha que comer. E outra coisa a gente comia aquele *crem*, cada um tinha que mastigar um pedaço, que era parte da tradição. Depois que a gente comia isto, a gente rezava e daí comia as coisas boas. Coisas da Páscoa... (Z.S)

Manter as tradições faz parte da vida dessas pessoas, e essas tradições não foram abandonadas, muito pelo contrário: mantêm através do tempo. Não são tradições escolares, mas fazem parte da experiência de vida dos depoentes e fazem parte da cultura do grupo. Durante as entrevistas, os depoentes afirmavam que frequentam clubes étnicos, festividades, grupos folclóricos, para manter práticas de identificação étnica. Muitos ensinaram a língua de origem aos filhos e netos, mas concordam que na cidade (em Curitiba) é mais difícil se comunicar cotidianamente em língua estrangeira. A senhora E.K. ensinou os filhos a falarem em polonês, depois da nacionalização, mas eles acabaram esquecendo muito. Porém, orgulhosa,

durante a entrevista ela diz que “consegui ‘polonizar’ meus netos”.

Atualmente, os depoentes já estão na faixa etária dos 80 anos, comunicam-se em língua nacional, com sotaque e dificuldades, e durante as entrevistas usavam muitas expressões em polonês ou ucraniano, termos que inexistem em português. Nas entrevistas, isso era quase um pedido de desculpas, mas que não esconde as origens e a ascendência étnica.

Foram muitos os esforços do governo federal e estadual para nacionalizar a infância e a juventude, por meio da escola, durante o Estado Novo. No espaço da escola, respeitava-se a legislação, e os professores evitavam falar ou ministrar aulas em língua estrangeira. As lições eram ensinadas na língua nacional, e somente quando não havia entendimento por parte dos alunos era feita a tradução da língua nacional para a língua da comunidade em que a escola estava inserida. Mas nem por isso deixou de haver resistências ante a adoção da língua nacional. Apesar da legislação em vigor, as comunidades não abandonaram o legado cultural. Frente à imposição de medidas que objetivavam a formação do cidadão nacional, nas escolas os alunos cantavam vários hinos brasileiros, aprendiam a língua nacional, festejavam as datas festivas do país, mas não esqueciam a cultura do grupo, suas manifestações e representações.

As comunidades de ascendência ucraniana sofreram mais perseguição e fiscalização da polícia e dos órgãos de repressão que as comunidades polonesas. Uma das explicações para isso pode ser o apego à língua de origem, sua grafia diferenciada (o alfabeto cirílico), enquanto os poloneses tinham suas celebrações religiosas em latim e somente alguns cânticos em polonês. Nos depoimentos dos descendentes de poloneses, ouvia-se que não deixaram de falar a língua materna em casa e eram pouco importunados. Por sua vez, os descendentes de ucranianos lembravam mais das perseguições sofridas e também das táticas criadas para manter a língua e a cultura fora do espaço escolar.

As fontes orais permitem entender como a nacionalização foi executada e também burlada pelos descendentes de poloneses e ucranianos. Os depoentes eram alunos de escolas étnicas e relatam a experiência de ter vivenciado a nacionalização compulsória, única na história da educação brasileira. Assim, também foi possível nos aproximarmos do ocorrido com as

comunidades escravas no processo de serem observadas por militares, policiais, serem delatadas, processadas, terem suas associações, escolas e jornais fechados. Com pouca idade na época (em 1938), os depoentes não entendiam muito bem o que se passava. Ainda assim, conseguiram apontar as formas de resistência nos lares, expressando-se em língua estrangeira. Ainda hoje é possível conhecer famílias que se comunicam em língua estrangeira, principalmente as de ascendência ucraniana, pois essa ainda é a língua dos jornais, dos textos, das celebrações religiosas e dos livros sagrados.

Durante o Estado Novo, os professores estavam temerosos e sabiam que, se não ensinassem os alunos em língua nacional, poderiam ser presos. Mas muitos alunos insistiam que se ensinasse a língua e a cultura do grupo na escola, embora no espaço escolar isso não acontecesse mais.

As freiras tinham medo de cantar em polonês, então nós provocávamos, às vezes. Nós dizíamos “Vamos cantar” e elas diziam “Não pode, nós vamos ser presas”. Nós dizíamos, “Se vocês forem presas, nós iremos junto com vocês”. Mas nunca teve fiscalização disso na escola. (P.L.)

Sabendo que o espaço da escola era vigiado, professores buscaram alternativas fora do espaço escolar para ensinar a língua materna aos alunos, nas escolas religiosas:

Não, durante a aula não se podia falar ucraniano. A gente tinha as aulas de catequese em ucraniano, onde a gente aprendia a ler e cantar, mas na escola não. [...] Tinha alguns livros, mas escondidos. A minha primeira professora, a minha tia, era muito dedicada, ela não misturava as lições. Na escola, só português e depois da aula, a catequese em ucraniano. (I.K.)

Para a sobrevivência da cultura materna, foram criadas táticas que escapavam do controle oficial. As aulas de catequese eram um momento de continuar a aprender a língua de origem do grupo, com a cumplicidade das professoras e catequistas:

Em ucraniano, depois do horário da aula ela ensinava em ucraniano. O pessoal trazia os caderninhos de ucraniano e depois da aula eles ficavam mais meia hora, por aí, e daí ela ensinava a catequese em ucraniano. (I.K.)

Fora da escola, nos quintais, galinheiros, campos ou aula de catequese,

garantia-se que as crianças não esquecessem a língua materna. A.N. relata que nos tempos de nacionalização não se podia falar nem rezar em ucraniano. Os idosos choravam muito e temiam pela guerra, mas nos espaços públicos ficavam calados para não se denunciarem pelo uso da língua. Posteriormente, recomeçaram as celebrações religiosas em língua ucraniana, ainda de forma velada. Na Colônia Marcelino, as religiosas não descuidaram de ensinar a língua ucraniana, a pedido dos pais, mas fora do espaço escolar:

As freiras começaram a ensinar porque daí os pais diziam “Como é que nossos filhos não vão saber ucraino? Como, se os outros sabem e estes não? Vai que precisam do ucraino um dia.” Então daí a freira dava aula pra nós assim de manhã, escondido num galinheiro, num ranchinho que tinha no quintal. Então nós estudávamos lá. Assim, nós ia das oito às dez, mais ou menos, ficávamos fechadinhos e a freira ensinava ucraino pra nós. Daí, quando já vinham as outras crianças pra escola, a gente tinha que sair e ficar brincando juntos com eles, pra ninguém desconfiar que estávamos estudando ucraino. Não podia falar ucraino na escola. (A .N)

Havia espaços no mundo rural que não foram objeto de vigilância pelo do Estado. Um desses espaços era o galinheiro, onde jamais um fiscal ou inspetor de ensino iria verificar a prática ilegal da língua ucraniana. Situações como essas eram corriqueiras: um galinheiro se tornar espaço de resistência para o aprendizado da língua.

Neste texto, valemo-nos dos estudos de Michel Certeau (1994), principalmente as *maneiras de fazer*, as astúcias, que são as práticas pelas quais os grupos étnicos conseguiram encontrar formas de burlar a legislação e manter a identidade étnica. De fato, as comunidades étnicas encontraram formas de fazer que permitissem manter a identidade étnica do grupo, ensinar em língua nacional e não sofrer as sanções prescritas na legislação.

Muitas escolas das comunidades étnicas eram fiscalizadas para se comprovar se os alunos já estavam se nacionalizando. Entre as possibilidades de fiscalização estava o envio de um inspetor à escola, solicitando que os alunos cantassem o Hino Nacional, ou então participando dos exames finais. Nessas ocasiões, o inspetor poderia averiguar se os alunos já dominavam o idioma nacional.

O senhor E.C. se lembra de quando estudava em uma classe multisseriada em Ivaí. No exame final, os alunos tiveram dificuldade para se

expressar em português. O inspetor fazia as perguntas em língua nacional, os alunos não compreendiam e então o professor precisava traduzir a sua fala aos alunos e as respostas dos alunos ao inspetor. Nessa ocasião, foi solicitado aos alunos que cantassem o Hino Nacional. Eles começaram a cantar, mas não sabiam toda a letra e houve constrangimento para o professor.

Sobre outra escola, em Prudentópolis, um senhor, descendente de ucranianos, relata a visita de um inspetor escolar para aplicar os exames finais. Concluindo o trabalho, ele perguntou aos alunos se sabiam cantar o Hino Nacional. Eles responderam afirmativamente e ele solicitou que o fizessem: “Então cantem.” O que ouviu foi o Hino Ucraniano. “Só sabia o ucraino... O inspetor ficou com aquela cara, ‘Muito bonito, hein?’ [riso]. ‘Hino Nacional bonito o de vocês’.” (GUÉRIOS, 2007, p. 203-05)

Após a nacionalização, muitos alunos foram enviados às escolas públicas e sentiram-se discriminados pelos outros alunos por seu pertencimento étnico. “Todo mundo era polaco, mesmo que não fosse. A gente sofria muito, era humilhada, porque ucraniano era uma coisa muito baixa. Polaco, ucraniano, era tudo humilhado.” (I.K.). Ingressar em uma escola pública vindo de uma escola étnica era como reaprender os códigos de convivência social, mesmo que estivessem na mesma cidade, apenas em escolas diferentes. “Quando nós passamos pro grupo, eles chamavam nós de polaco. Diziam ‘Esta polacada,<sup>91</sup> não sei o que a polacada veio fazer aqui’.” (H.W.)

A professora Cecília Semchechem, de Prudentópolis, levava os alunos para o campo diariamente e ali ensinava ucraniano, a pedido dos pais, que queriam seus filhos alfabetizados nessa língua. A sua forma de fazer era tirar os alunos da sala de aula, iam ao campo, como se fossem fazer um recreio, e então se ensinava em língua ucraniana, longe dos olhos da inspeção e sem levantar suspeita (GUÉRIOS, 2007). No espaço escolar, respeitava-se a legislação, mas, fora da sala de aula, quem iria suspeitar que a atividade desenvolvida no campo era em língua ucraniana?

A mesma professora também relatou que nos dias de chuva levava seus alunos a um paiol nas proximidades da escola e lá ministrava aulas de religião em língua ucraniana. Os alunos “brasileiros” iam para casa, pois a eles não

---

<sup>91</sup> O termo *polacada* é dito de forma pejorativa em referência aos descendentes de poloneses no Paraná. Sobre isso, ver Doustdar.



interessava a aula em língua ucraniana. Essa preparação para a primeira comunhão era atendendo a um pedido dos pais.

Para os descendentes de ucranianos, para a participação nas celebrações religiosas era preciso se expressar na língua de origem do grupo. Dessa forma, entende-se a persistência dos religiosos para que os jovens aprendessem a ler, escrever e se expressar nessa língua. Importante também foi a participação das catequistas, que com seus ensinamentos fora do espaço escolar ensinavam a língua e a cultura do grupo aos jovens. Garantiam então que os jovens aprendessem os ensinamentos sagrados e a língua.

Cursando o ginásio e percebendo a situação da nacionalização do ensino e o fechamento temporário da escola, os jovens estudantes do Seminário de Prudentópolis organizaram um protesto inusitado: cantaram o hino da Ucrânia em sala de aula. Essa demonstração pode parecer ingênua, mas revela a percepção dos jovens alunos, a sua forma de expressar sua insatisfação frente à situação e o temor do fechamento definitivo da escola.

Muitos jovens escolares talvez não tivessem a dimensão exata do que estava ocorrendo, com as transformações implantadas nas escolas e o impedimento das aulas em língua estrangeira. Possivelmente, muitos deveriam se perguntar por que no ano de 1937 ainda foram alfabetizados e tinham livros e lições em língua estrangeira e em 1938 isso não era mais permitido. Certamente, muitos estavam atônitos em como aprender as lições se nem mesmo tinham a compreensão do que o professor falava. Como resolver as lições em língua nacional? Muitos depoentes afirmam que primeiro tiveram lições e aulas em língua estrangeira, mas depois isso não ocorreu mais. Os professores também estavam temerosos ante a legislação e a fiscalização. Mesmo diante dos insistentes apelos dos alunos para que cantassem as cantigas polonesas, os professores não o faziam na sala de aula: “Elas tinham mais medo que nós”, diz hoje P.L., que na sua juventude não dimensionava os riscos que a professora estava correndo caso isso ocorresse.

Nas maiores cidades de colonização eslava, como Prudentópolis ou Mallet, havia o controle das celebrações religiosas. Nas igrejas ucranianas, com o rito sendo celebrado em ucraniano, havia soldados na porta da igreja. Então, o celebrante ficava de costas para os fiéis, de frente para a cruz, justificando que estava se comunicando com Deus e não com a comunidade, e

portanto não precisando usar a língua nacional. Para avisar os fiéis da presença de militares na igreja, o celebrante dizia que “Tem cachorro na porta” em ucraniano. Ele estava de frente para a porta e assim avisava os fiéis das presenças indesejadas. Dada a senha, os fiéis sabiam que não deveriam se expressar na sua língua materna.

Diante da proibição dos jornais e livros em língua estrangeira, textos religiosos eram mimeografados e distribuídos clandestinamente aos fiéis. Dessa forma, a comunidade se mantinha informada e ao mesmo tempo continuavam se comunicando em língua estrangeira.

Os arquivos da DOPS registraram, em 1943, as resistências e os perigos que as escolas polonesas, mantidas pelo Consulado da Polônia, representavam para a desnacionalização da infância brasileira.<sup>92</sup> Apesar de já haver acontecido a nacionalização das escolas, os jornais da década de 1940<sup>93</sup> denunciavam a “infiltração polonesa” no Sul do Brasil, em especial no Paraná. Registravam ainda que a resistência ocorria na família, que iniciação à cultura polonesa se dava em casa, tinha continuidade nas escolas étnicas (são citados a Escola de Curitiba, o Colégio Nicolau Copérnico de Mallet e também os internatos) e prosseguia em cursos sobre a cultura e história da Polônia promovidos pelo Consulado. Por fim, afirmava-se que havia a formação de um sentimento de nacionalidade polonesa que era “uma verdadeira traição à pátria”. Mesmo sabendo da importância da família na manutenção da identidade étnica, o Estado revelava-se impotente para anular a sua atuação ante os filhos.

Ao analisar a comunidade étnica polonesa de Prudentópolis, Guérios (2007) aponta que é possível observar que os colonos dominam as duas línguas: o ucraniano é utilizado em ocasiões relativas à comunidade ucraniana, eventos religiosos ou conversas domésticas, enquanto a língua nacional é usada no comércio ou situações públicas como o trabalho e a produção agrícola, em contato com “brasileiros”. Portanto, ainda hoje persiste o bilinguismo nessa comunidade étnica, apesar dos mais de 70 anos da nacionalização compulsória. O autor conclui que não é o sistema escolar, mas

---

<sup>92</sup> Conforme consta no Dossiê 363, Topografia 42, dos arquivos do DOPS, no DEAP, Curitiba.

<sup>93</sup> Artigo de jornal sem identificação, datado de agosto de 1943, constante do Dossiê 363/DOPS.

o uso cotidiano da língua ucraniana que garante sua continuidade em uma dada colônia até os dias atuais. Diferentemente, Thompson (2005) analisa que a cultura escolar suplantaria a tradição oral. É uma questão a ser pensada.

As inúmeras formas de resistir à perda da cultura revelam que nas relações interétnicas os grupos quiseram se manter com identidades diferenciadas. O sistema escolar buscou a nacionalização, mas a família foi o grande foco de manutenção da identidade étnica. Voltamos às palavras de Thompson: a cultura tradicional é ao mesmo tempo rebelde e resiste em nome dos costumes.

Não é possível desconsiderar que ao término do governo Vargas a língua nacional era ensinada em todas as escolas, sendo escrita e lida nos livros e jornais. Apesar das resistências, a língua portuguesa foi disseminada, falada nos espaços públicos e ensinada em todas as escolas do país.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término desta tese, gostaria de voltar ao ponto de partida e ao enunciado que dá título “Aprendi a falar português na escola”. Essa frase, tão intensa de significados, tão carregada de representações, também traduz a experiência dos depoentes ante a nacionalização compulsória e muito me impressionou. Após 70 anos, fui remexer nas memórias de adultos que ainda crianças haviam passado pelo processo de nacionalização compulsória. Trazer à tona essa experiência na história da educação no Brasil, que só pode ser relatada por quem a vivenciou, tornou-se um privilégio e ao mesmo tempo um desafio: manter-me objetiva e sem me envolver com meu objeto e com os relatos. Ouvi depoimentos carregados de emoção, por vezes interrompidos pelos olhos molhados e respostas monossilábicas. Era preciso perceber que expressões como “Eu era muito pequeno”, “Faz muito tempo que isso aconteceu”, “Criança não era gente” ou mesmo “Não se falava sobre a guerra em casa” revelam um processo de resistência frente a situação vivenciada. Então lembrava que um pesquisador constrói sua pesquisa com os indícios, as pistas, como nos ensina Ginzburg. Os indícios estavam anunciados, era preciso interpretá-los.

A nacionalização das escolas étnicas no Paraná começou após a Primeira Guerra Mundial, até culminar com a nacionalização compulsória em 1938. Nos anos 1920, o Estado fez inúmeras tentativas de homogeneização dos conteúdos escolares, sem muito sucesso. As escolas étnicas eslavas, criadas fora do sistema público de ensino, encontraram alternativas para manter-se diferenciadas das escolas públicas, adotando o bilinguismo, astutamente, no sentido atribuído por Certeau. Assim, cumpriam a legislação escolar e ao mesmo tempo mantinham a identidade étnica com o ensino da língua e da cultura da pátria dos antepassados. Essas atitudes das escolas étnicas podem ser entendidas como rebeldes e conservadoras: rebeldes por fazerem resistência à nacionalização, e conservadoras ao manterem a identidade étnica, como anunciou Thompson.

A análise das fontes permitiu compreender que, nos anos 1920-30, a cada legislação implementada, a cada intervenção oficial, as escolas étnicas se reinventavam. Elas não deixavam de cumprir as medidas legais, pois

ministravam aulas em língua nacional, inseriam as aulas de história e geografia do Brasil, educação física e educação moral, mas nem por isso pode-se considerar que estavam nacionalizando a infância da forma almejada pelas autoridades. Algumas escolas étnicas criaram horários diferentes dos prescritos: um turno de aulas em língua nacional e em outro as aulas em língua estrangeira, criando uma cultura escolar muito própria.

Em 1938, com a nacionalização compulsória, as escolas étnicas foram fechadas, não havendo qualquer tolerância ao ensino que não fosse em língua portuguesa. Em janeiro de 1938, o interventor do Paraná decretou que todas as escolas deveriam ensinar em língua nacional, antecipando em alguns meses a legislação federal, como as fontes demonstraram. Isso foi considerado como o “decreto fatídico” por alguns diretores de escolas étnicas, que ainda tinham esperança do adiamento das medidas nacionalizadoras.

Em maio de 1938, o Decreto Federal 406, e outros que foram produzidos nos anos seguintes, nacionalizaram as escolas étnicas em todo país. O teor do Decreto 406, abordado nesta tese, efetivava definitivamente o processo de nacionalização que se processava desde os anos 1920. A fiscalização e o controle dificultavam à organização escolar burlar a legislação. Expressões usadas pelos depoentes (“A escola foi fechada e nós fomos encaminhados ao grupo escolar”, “O que estes polacos estão fazendo na nossa escola?”), relatavam o estranhamento diante da nova situação e o acanhamento por não dominar a língua nacional. Muitos lembraram os constrangimentos de ser “polaco” ou “ucraíno” e carregar essa identidade étnica em uma escola “nacional”, dos “brasileiros”, pois mesmo quando se esforçavam para se comunicar em língua nacional o sotaque os traía.

Muitos depoentes declaravam que depois de 1938 aprenderam a falar e se expressar em língua nacional na escola, em um processo que gerou muitos constrangimentos e sofrimentos. Para aqueles que tinham algum entendimento da língua nacional antes de frequentar a escola, o sofrimento foi menor. Para os alunos de ascendência polonesa, a familiaridade com a língua latina das celebrações religiosas favoreceu o aprendizado da língua nacional. Para os alunos descendentes de ucranianos, a nacionalização foi mais traumática e o aprendizado da língua nacional foi mais demorado, quando comparado com os alunos descendentes de poloneses. Via de regra, o aprendizado da língua

vernáculo se fazia pela repetição e a memorização de palavras, frases, mesmo que o entendimento demorasse a acontecer. A resistência na adoção da língua nacional foi maior nas escolas étnicas ucranianas, pois a língua materna era necessária para a leitura dos jornais, dos textos e dos livros sagrados. Entre os depoentes descendentes de ucranianos, obteve-se maior número de relatos de processos de resistência com o apoio dos professores e dos religiosos. Ainda hoje alguns depoentes têm dificuldade para se expressar em língua nacional, que foi a segunda língua por eles aprendida.

Para esta tese, foi imprescindível valer-me das fontes orais, dar voz aos sujeitos para o relato da sua experiência ante o processo de nacionalização compulsória. Essa experiência, no sentido atribuído por Thompson, entrou na vida dos depoentes sem pedir licença, e pode ser considerada como uma situação ímpar na história da educação paranaense. Mesmo decorridos 70 anos da nacionalização compulsória, os tempos escolares do Estado Novo foram lembrados pelos depoentes como época de muitas atividades de demonstração cívica, a representar a formação do cidadão nacional: ordeiro, saudável e patriótico.

O elemento cultural que mais evidenciou as diferenças étnicas foi a língua materna do grupo. Outros elementos culturais como o etos do trabalho, a religiosidade, a música, o associativismo, foram considerados importantes, mas não tanto quanto a língua de origem do grupo. A língua tornou-se expressão da diferença cultural diante dos brasileiros e de outros grupos étnicos e significava a manutenção da identidade étnica. Ao ser ensinado nas escolas, falada nos lares, escrita na imprensa e usada nas celebrações religiosas, manteve-se viva nas comunidades étnicas. Mas isso não significa que os eslavos não adaptassem termos da língua portuguesa ou incorporassem outros no seu cotidiano.

Após 1938, todas as aulas passaram a ser ministradas em língua nacional e muitas vezes essa língua não era compreendida por muitos alunos. Em algumas escolas, os professores criaram estratégias de tradução da língua vernáculo para a língua estrangeira e assim faziam-se entender. Nas comunidades étnicas eslavas do Paraná, o espaço escolar foi respeitado e a determinação legal de se ministrar aulas em língua nacional foi cumprida, mas não sem resistências. Os professores criaram formas de resistir e muitos

continuaram ensinando a língua estrangeira em espaços inimagináveis, como paióis, galinheiros e ao ar livre, com a aprovação dos pais.

Outras medidas para nacionalizar a população foram implantadas, como a abertura das escolas públicas nas áreas de imigração, o uso de bibliografia somente em língua nacional, a homogeneização dos conteúdos escolares e dos livros didáticos. Ainda mais, a formação da juventude nacional era estimulada pelas atividades de escotismo e mesmo a participação na Liga de Defesa Nacional. As fontes demonstraram que escolas públicas foram abertas nessas áreas, possibilitando o aprendizado da língua e da cultura nacional a todos os estudantes. Não se pode afirmar que o número de escolas foi suficiente para atender todos os alunos que haviam estudado nas escolas étnicas, mas foi uma época de construção de escolas públicas nacionais. Começava um novo tempo para professores e alunos que haviam estudado em escolas étnicas.

As fontes permitiram identificar maior número de casos de resistência ao uso da língua nacional entre os descendentes de ucranianos, com o apoio dos religiosos, do que entre os descendentes de poloneses. Os religiosos ucranianos esforçaram-se muito para manter a língua viva nas aulas de catequese, na impressão clandestina de textos religiosos, pois essa era a forma encontrada para que os jovens pudessem ler um texto, um jornal e os livros sagrados escritos no alfabeto cirílico. Os bispos da Igreja Católica aliaram-se ao governo na tarefa de nacionalizar as comunidades étnicas e pouco ouviram os apelos dos religiosos das comunidades eslavas, que alegavam o insuficiente entendimento da língua nacional dos seus párocos.

Após a nacionalização compulsória, as famílias eslavas continuaram se expressando no idioma materno, em um processo silencioso de resistência. Nos espaços públicos, os descendentes de eslavos esforçavam-se para se expressar em língua nacional ou então permaneciam calados. Possivelmente, o Estado esperava que os filhos levassem a língua nacional para o espaço doméstico, e conseqüentemente as famílias a adotariam como língua de comunicação cotidiana. Mas não foi o que se observou: a família constituiu-se no principal foco de resistência à adoção da língua nacional. Portanto, as crianças e os jovens viviam uma situação singular, já que na escola a comunicação era na língua vernácula e em casa, em língua eslava. As famílias

não negavam a cidadania brasileira, o cumprimento dos seus deveres cívicos, mas ao mesmo tempo não se desvincilhavam da identidade étnica polonesa ou ucraniana.

Não se pode desconsiderar que a nacionalização compulsória deixou como legado o aprendizado e o uso da língua vernácula, do aprendizado da história e da geografia do Brasil e da cultura nacional em todas as escolas. O estímulo à formação de grupos de escoteiros, a demonstração do espírito cívico dos alunos através da *Imprensa Escolar*, da revista *Labor* e outras, foram medidas postas em prática durante o Estado Novo e deveriam ser expressão do novo cidadão nacional que estava sendo produzido pela escola. Nessa perspectiva, pode-se concluir, então, que a nacionalização compulsória foi unificadora, homogeneizou a língua e os conteúdos escolares. Mas não se pode afirmar que a nacionalização penetrou nos lares na mesma proporção em que era ensinada nas escolas – nos lares, ela foi um processo mais lento, que só veio a ocorrer nas gerações seguintes. Após o término da ditadura de Vargas, as escolas estavam nacionalizadas e não voltaram a ensinar em língua estrangeira.

A geração que aprendeu a língua estrangeira como primeira língua procurou ensiná-la para os filhos (como primeira ou segunda língua) e hoje muitos descendentes de escravos, apesar de brasileiros, são bilíngues. Alguns depoentes relataram que ao viajar ao país dos antepassados é que se percebiam como “brasileiros” e que a cultura de origem do grupo, no Brasil, havia incorporado muitos elementos (mesmo linguísticos) da sociedade brasileira. Também percebiam que a língua do grupo não incorporou elementos linguísticos contemporâneos dos países de origem e sim manteve algumas expressões que atualmente são desconhecidas na Polônia e na Ucrânia. A língua eslava falada nos lares não é uma língua literária e para alguns se torna difícil hoje compreender alguns termos usados na literatura ou na imprensa polonesa ou ucraniana.

Esta tese não encerra o tema da nacionalização das escolas étnicas escravas e aponto algumas indagações para outras pesquisas:

- Houve queima de livros didáticos em língua estrangeira?
- A construção das escolas públicas atendeu à demanda de alunos nas colônias étnicas?



- Os edifícios das associações étnicas foram transformados em escolas públicas?
- Qual foi o destino dos livros das bibliotecas dessas escolas e associações étnicas?

A partir dessas e de outras questões, muitos estudos podem ser realizados sobre a temática da nacionalização das escolas de imigrantes.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, D.B. A Educação Rural como processo civilizador. In STEPHANOU, M; BASTOS, M.H.C (org). **Histórias e memórias da Educação no Brasil**. Vol. III – Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005.
- ALVES, P. O poder judiciário no Estado Novo. In. **História**. V.12. São Paulo: UNESP, 1993.
- ANDERSON, B. **Imagined Communities**. London/New York: Verso, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Comunidades Imaginadas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Nações e consciência nacional**. Rio de Janeiro: Ática, 1989.
- ANDO, Z. **Estudos sócio-históricos da imigração japonesa**. São Paulo: Centro de Estudos Nipo-brasileiros, 1976.
- ARMSTRONG, J.A. **Nations before Nationalism**. Chapel Hill: The University of North Carolina Press, 1982.
- ARNS, J.C. **Uma escola centenária em sua moldura histórica**. Curitiba: Linart, 1997.
- AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. Rio de Janeiro: Ed. Da UFRJ/ Ed. Da UNB: 1996.
- AZEVEDO, C.M.M. **Onda negra, medo branco**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- AZZI, R. **A vida religiosa no Brasil: enfoques históricos**. São Paulo: Paulinas, 1983.
- BALIBAR, E.; WALLERSTEIN, I. **Race, nation, classe, les identities ambigües**. Paris: La Découverte, 1988.
- BARBOSA, R. **Obras completas**. Rio de Janeiro. Ministério da Educação e Saúde, v.10, t.2, 1946.
- BARTH, F. **Ethnic groups and boundaries**. London: George Allens and Unwin, 1969.
- BENCOSTTA, M.L.A. (org) Desfiles patrióticos: Memória e cultura cívica dos grupos escolares em Curitiba 1903-1971). In. VIDAL, D. (org) **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.
- \_\_\_\_\_. A. **História, cultura e sociabilidades: representações e imagens das festas escolares** (Curitiba 1903-1971). Anais do VI Congresso Luso-

Brasileiro de História da Educação. Uberlândia, 18 a 20 de abril de 2006.

BEOZZO, J.O. **História Geral da Civilização Brasileira**. São Paulo: Difel, 1984, Tomo III, v. 11.

BERTUCCI, L.M. Anos 1910: Educação e saúde para formar o povo brasileiro. In DINIS, N.F; BERTUCCI, L.M (org). **Múltiplas faces do Educar**: processos de aprendizagem, educação e saúde, formação docente. Curitiba: Editora da UFPR, 2007.

BIGG-WITHER, T.P. **Novo caminho no Brasil meridional**: a província do Paraná. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora; Curitiba: Editora da UFPR, 1974.

BOBBIO, N. **Estado, Governo, Sociedade** - Para uma teoria geral da política. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

BORUSZENKO, O. **Ucranianos**. Boletim Informativo da Casa Romário Martins. Curitiba: FCC v.22 n. 108, 1995.

BOSCHILIA, R. **O cotidiano de Curitiba durante a II Guerra Mundial**. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, 1995.

BOURDIEU, P. **Razões práticas** sobre a teoria da ação. Campinas: Ed. Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_ **Lições de aula**. São Paulo: Ed. Ática, 1994.

\_\_\_\_\_ **O Poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2007.

\_\_\_\_\_ **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

\_\_\_\_\_ **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: perspectiva, 1987.

BURKE, P. **O que é história Cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed:2005.

BURKO, V. **A imigração Ucraniana no Brasil**. Curitiba, s/ed. 1963.

CALHOUM, C. (org). **Social Teory and Politics of Identity**. Oxford: Blackwell, 1994.

CAMARGO, M.A.J.G. de. **Coisas Velhas**. Um percurso de investigação sobre cultura escolar (1928-1958). São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

CAMPOS, F. **O estado nacional: sua estrutura, seu conteúdo ideológico**. Rio de janeiro: José Olympio, 1940.

CANCELLI, E. **O mundo da violência**. A polícia da era Vargas. Brasília: EDUNB, 1993.

CARNEIRO, M.L.T. **Livros proibidos, Idéias malditas.** O DEOPS e as minorias silenciadas. 2ª. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, PROIN/USP/FAPESP, 2002.

\_\_\_\_\_. **O racismo na História do Brasil.** Mito e realidade. São Paulo: Ática, 1994.

CAPELATO, M. H. R. e outros. Representação política: o reconhecimento de um conceito na historiografia brasileira. In CARDOSO, C. F. et al (org). **Representações: contribuição a um debate transdisciplinar.** Campinas: Papirus, 2000.

CAPELATO, M.H.R. **Multidões em Cena** – propaganda política no Varguismo e no Peronismo. Campinas: Papirus, 1998.

CARVALHO, M.M.C. Educação e política nos anos 20: a desilusão com a República e o entusiasmo pela educação. In. **A década de 20 e as origens do Brasil moderno.** São Paulo: UNESP, 1997.

\_\_\_\_\_. **A escola e a república.** São Paulo: Brasiliense, 1989.

\_\_\_\_\_. **Molde nacional e fôrma cívica:** higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1998.

CARVALHO, J. M de. **A formação das almas:** o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CASTELLS, M. **O poder da identidade.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano.** Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, R. **A história cultural:** entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

\_\_\_\_\_. Do livro á leitura. In **Práticas de leitura.** São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

\_\_\_\_\_. O mundo como representação. **Revista Estudos Avançados,** São Paulo, v. 11, n. 5, p. 173-191, 1991.

\_\_\_\_\_.o livro dos livros. In: PARK, M. B. **Histórias e leitura de almanaques no Brasil.** Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura no Brasil: São Paulo: Fapesp, 1990.

CONSULADO DA POLÔNIA. **Censo Escolar da Imigração Polonesa no Brasil.** Curitiba, 1937.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas Ciências Sociais.** Bauru: EDUSC, 1999.

CUNHA, M. C. da **Antropologia do Brasil**. São Paulo: Brasiliense/EDUSP 1986.

DOUSTDAR, N.M. **Imigração polonesa**: raízes históricas de um preconceito. Curitiba: UFPR, Dissertação de Mestrado, 1990.

DIEHL, A.A. **A cultura historiográfica brasileira** do IHGB aos anos 1930. Passo Fundo: EDUPF, 1998.

ERIKSEN, T.H. **Ethnicity and nationalism**. Antropological Perspectives: London, 1993.

FARIA FILHO, L. M. de. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In **Educação, modernidade e civilização**. Belo Horizonte: Autentica, 1998.

FAUSTO, B. (org). **O Brasil Republicano**. Sociedade e Instituições (1889-1930). Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1990.

FÁVERI, M. de. **Memórias de outra guerra**. Cotidiano e medo durante a Segunda Guerra em Santa Catarina. Itajaí: Ed. Univalli; Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2004.

FERRAZ, L. Localização dos trabalhadores nacionais, relatório ao secretário de Estado dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas. **Boletim do Departamento Estadual do Trabalho**. São Paulo, VI, no. 22, 1917.

FILIPAK, J; KRAWCZYK. P. **Fastos da Sociedade União Juventus**. Curitiba: Gráfica Vicentina, 1978.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1981.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir**. Nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1983.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Historia da Sexualidade**. Vol. 1 e Vol. 2. São Paulo: Graal, 2002.

FORQUIN, J.C. **Escola e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUQUET, C. **O imigrante alemão e seus descendentes no Brasil**. 1808-1824-1974. São Paulo: Instituto Hans Staden; São Leopoldo: Federação dos Centros Culturais "25 de julho", 1974.

FERRARINI, S. Instrução na Colônia Alfredo Chaves. In **Revista do Círculo de Estudos Bandeirantes**. Curitiba: Editora Champagnat. No. 5, jul 1991.

FREITAS, M. C.; KIHLMANN JÚNIOR, M. (org). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: ed. Cortez, 2002.

GARCIA, F.E.S. **Cidade Espetáculo** – política, planejamento e city-marketing. Curitiba: Editora palavra, 1997.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos, 1989.

GINZBURG, C. **Rapporti fi foza**: storia, retorica, prova. Milano: Feltrinelli, 2000.

\_\_\_\_\_. **Mitos, emblemas e sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GELLNER, E. **Nations and Nationalism**. New York: Cornell University Press, 1983.

GELINSKI, P. et al. **75 anos de presença dos Padres Vicentinos**. Curitiba: Gráfica Vicentina, 1978.

GLUCHOWSKI, K. **Os poloneses no Brasil**. Subsídios para o problema da colonização polonesa no Brasil. Tradução de Mariano Kawka. Porto Alegre: Rodycz & Ordakowski Editores, 2005.

GOELLNER, S.V. **Jean-Jacques Rousseau e a educação do corpo**. Lecturas: educación física y deportes, n. 8, dez. 1997. Disponível em [HTTP://www.edfdeportes.com/efd8/silg8.htm](http://www.edfdeportes.com/efd8/silg8.htm). Acesso em 10 jan. 2009.

GUÉRIOS, P.R. **Memória, Identidade e Religião entre os imigrantes rutenos e seus descendentes no Paraná**. Rio de Janeiro, UFRJ, 2007. Tese de Doutorado em Antropologia Social, Museu Nacional.

GUÉRIOS, R. F. M. O Colégio Bom Jesus do meu tempo, in **O Estado do Paraná**, edição de 19 jun. 1966.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

\_\_\_\_\_. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, M. Trabalhadores Imigrantes. In **Trabalhadores**. Campinas: Secretaria Municipal de Cultura, Esportes e Turismo, 1989.

\_\_\_\_\_. História Oral: os riscos da inocência. In **O direito à memória**. Patrimônio Histórico e Cidadania. São Paulo: IPH, 1992.

HALL, S. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. Da UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HANICZ, T. **Igreja e Imigração Ucraniana no Paraná**. Ensaio para uma história da Igreja Ucraniana no Brasil. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Teologia Nossa Senhora da Assunção. São Paulo, 1993.

HAURESKO, C. **Fumo e êxodo rural**. Transformações sócio-espaciais nas comunidades rurais de agricultores ucraino-brasileiros em Prudentópolis – PR. Dissertação de Mestrado em Geografia. Curitiba: UFPR, 2001.

HESSEL, M. Na Senda dos Pioneiros. **Anais da Comunidade Brasileiro-Polonesa**. Curitiba, v.1, 1970.

HERSCHMANN, M. M. e PEREIRA, C. A. M. **A invenção do Brasil Moderno – Medicina, Educação e Engenharia nos anos 20 e 30**. São Paulo: UNESP, 1997.

HOBSBAWM, E. e RANGER, T. (Org.). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

HOBSBAWM, E. **Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1991.

HORBATIUK, P. **Imigração Ucraniana no Paraná**. Porto União: Uniporto, 1989.

HORTA, J.S.B. **O Hino, o sermão e a ordem do dia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

IAROCHINSKI, I. **A saga dos polacos**. Curitiba: Iarochinski, 2000.

JOANILHO, A.L. **O nascimento de uma nação – A elite intelectual brasileira e o ressurgimento do nacionalismo (1900-1920)**. Curitiba: Ed. Aos Quatro ventos, 2004.

JULIA, D. **La culture scolaire comme object historique**. In: CONFERÊNCIA DE ENCERRAMENTO DO ISCHE. 1993, mimeo.

\_\_\_\_\_. A cultura escolar como objeto histórico. In. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas: SBHE/Autores Associados, n.1 p. 9-43, 2001.

KOWARICK, L. **Trabalho e vadiagem** a origem do trabalho livre no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

KREUTZ, L. **Um professor paroquial**. Porto Alegre: ED. UFRS/ Florianópolis: Ed. UFSC, Caxias do Sul: EDUCS, 1991.

\_\_\_\_\_. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, p. 159-176, set./dez. 2000.

KUTZMA, P. **Sociedade Ucraniana no Brasil**. Curitiba: mime/s/d.

LECH, K. **Elementarz Dla dzieci polskich w Brasyliji**. Curitiba: Oswita, 1936.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: UNICAMP, 2003.

LEMKE, M. D. **A Educação Luterana no Brasil: um estudo sociológico das escolas luteranas no Paraná (1853-1992)**. Curitiba: UFPR Dissertação de Dissertação de Mestrado, UFPR.

LEMOES JÚNIOR, W. **Canto orfeônico: uma investigação acerca do ensino de música na escola secundária pública de Curitiba (1931-1956)**. Curitiba: Dissertação de Mestrado no Programa de Pós Graduação em Educação, UFPR, 2005.

LENHARO, A. **Sacralização da política**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1989.

LIMA, N. T; HOCHMAN, G. Condenado pela raça, absolvido pela medicina: o Brasil descoberto pelo Movimento Sanitarista da primeira República. In. MAIO, M.C; SANTOS, R.V. **Raça, Ciência e Sociedade**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996.

LORENZO, H. C; COSTA, W. P. **A década de 1920 e as origens do Brasil Moderno**. São Paulo: Editora da UNESP, 1997.

LOURENÇO FILHO, M.B. A uniformização do ensino primário no Brasil. In **EDUCAÇÃO** São Paulo. VolIII, n. 1, janeiro de 1928.

LOURO, G.L. **Gênero, Sexualidade e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MAGNOLI, D. **O corpo da Pátria**. Imaginação geográfica e política externa no Brasil (1808-1912). São Paulo: Editora UNESP/Editora Moderna, 1997.

MAIO, M.C; VENTURA SANTOS, R. (org). **Raça, Ciência e Sociedade**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996.

MARCHI, E. Uma Igreja no estado Livre: o discurso da hierarquia católica sobre a República. In **História: Questões e Debates**. Curitiba, v. 10 p. 213-259, jun/dez, 1989.

MARQUES, V.R.B. **A medicalização da raça – médicos, educadores e discurso eugênico**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.

MARQUES, V.R.B; FARIAS, F.C.da S. A. A inspeção médico-escolar no Paraná dos anos de 1920: o apostolado de médicos e professores. In DINIS, N.F; BERTUCCI, L.M. **Múltiplas faces do educar: Processos de aprendizagem, educação e saúde, formação docente**. Curitiba: Editora da UFPR, 2007.

MARTINS, W. **Um Brasil Diferente**. São Paulo: Ed. Anhembi Ltda, 1955.

MASCHIO, E.C.F. **A constituição do processo de escolarização primária no município de Colombo – PR (1882-1912)**. Curitiba: UFPR, Dissertação de Mestrado em Educação, 2005.



MATTA, R.da. **O que faz o brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1981.

MAUSS, M. La Nation. In **Oeuvres**. Paris: Minuit, 1969.

MENDRAS, H. **La fim des paysans** - suivi Deune reflexion sur la fim dês paysans, vingt Hans après. Frances: Actes Sud, 1984.

MICELLI, A. **A elite eclesiástica brasileira**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1988.

MIGUEL, M.E.B. **A formação do Professor e a organização social do trabalho**. Curitiba: Editora da UFPR, 1997.

MOLERO PINTADO, A. En torno a la cultura escolar como objeto histórico. In: RUIZ BERRIO, J. (Org.). **La cultura escolar de Europa: tendencias históricas emergentes**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.

MÜLLER, T. L. (org). **Nacionalização e imigração alemã**. São Leopoldo; Ed. Unisinos, 1994.

NADALIN, S. O. **Paraná: Ocupação do território, população e migrações**. Curitiba: SEED, 2001.

\_\_\_\_\_. **A origem dos noivos nos registros de casamentos da Comunidade Evangélica Luterana de Curitiba: 1870 -1969**. Curitiba, 1974.

NORA. P. **Lês lieux des mémoires**. Paris: Gallimard, 1984.

ODÁLIA, N. **As formas do mesmo** - ensaio sobre o pensamento historiográfico de Varhagen e Oliveira Vianna. São Paulo: Ed. UNESP, 1997.

OGLIARI, M. M. **As condições de resistência e vitalidade de uma língua minoritária no contexto sociolingüístico brasileiro**. UFSC: Departamento de Sociolingüística. Tese de Doutorado, 1999.

OLIVEIRA, L.P. **A questão nacional na Primeira república**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

\_\_\_\_\_. Questão nacional na Primeira república. In **A década de 1920 e origens do Brasil Moderno**. São Paulo: Ed. UNESP, 1997.

OLIVEIRA, R.C. de **Identidade, Etnia e estrutura social**. São Paulo: Pioneira, 1976.

OLIVEIRA, M. A. T. de ; CHAVES JÚNIOR, S. R. Os espaços para a educação física no ensino secundário paranaense: um estudo comparativo entre os anos finais da ditadura varguista e os anos da ditadura militar brasileira pós 1964. In **Educar em Revista**. N.33. Curitiba: UFPR, 2009.

OLIVEIRA, M.C.M. de. **Ensino primário e Sociedade no Paraná durante a**

**Primeira República.** São Paulo: USP. Tese de Doutorado Faculdade de educação, 1994.

OLIVEIRA, C.P Catolicismo Popular e romanização do catolicismo. In **Revista Eclesiástica Brasileira**. Vol. 36, fasc. 141, mar/1976.

ORIOU, M. (org) **Les variations de l'identité**. Nice: IDERIC, 1984.

PENNA, B. A educação Eugênica na Escola. In **Educação**. São Paulo: Secretaria Geral da Instrução Pública e da Sociedade de Educação. Vol. II, n. 1, jan.1928.

PEREIRA, L.F.L. **Paranismo: o Paraná inventado**. Cultura e imaginário no Paraná da I República. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1998.

PEREIRA, M.R. de M. **Semeando iras rumo ao progresso**. Curitiba: Editora da UFPR, 1996.

PETITAT, A. **Produção da escola – produção da sociedade**. Porto Alegre; Artes Médicas, 1994.

PILATTI, G. O efeito de trava de um habitus:anotações sobre o papel da lei da nacionalização no esvaecer do habitus esportivo do imigrante alemão no estado do Paraná. In GEBARA, A.; PILATTI, L.A. **Ensaio de História e Sociologia nos esportes**. Jundiaí: Ed. Fontoura, 2006.

PITON, J. Periódicos de Língua Polonesa no Brasil. In **Anais da Comunidade Brasileiro-Polonesa**. Curitiba: Gráfica Vicentina, 1971.

POLLAK, M. Memória e Identidade social. In **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10: 1992, p. 200-212.

\_\_\_\_\_. **L'Expérience concentrationnaire**. Essai sur le maintien de l'identité sociale. Paris: éd. Métailié, 1990.

POUTIGANT, P.; STREIFF-FENART, J. **As teorias da Etnicidade**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

PRIORE, M. Del. (org). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

RAMBO, A.B. Nacionalidade e cidadania.In. **Os alemães no sul do Brasil**. Canoas: Ed. ULBRA, 1994.

RAMBO, B. Volkstum und Volsksgemeinschaft. In METZLER, Franz (org) **Volkstum und Volksgemeinschaft; was ist Volkstum, - was ist Volksgemeinschaft**. Porto Alegre: Tip. Do Centro, 1936.

RANZI, S.M.F. **Alemães Católicos**: Um estudo comparativo de famílias em Curitiba (1850-1919). Curitiba: UFPR, Tese de Doutorado, 1996.

RATACHESKI, A. Cem anos de Ensino no Paraná. In **Primeiro Centenário da Emancipação Política do Paraná: 1853-1953**. Curitiba: Câmara de Expansão Econômica do Paraná, 1953.

RAZZINI, M. de P. G. Livros e leitura na escola brasileira do século XX. In **História e memórias da educação no Brasil**. Volume III – Século XX. Petrópolis; Vozes, 2005.

RENK, V. **A Educação dos imigrantes alemães católicos em Curitiba**. Curitiba: Ed. Champagnat, 2001.

ROMERO, S. **História da Literatura Brasileira**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1949.

SAINT-HILAIRE, A. de. **Viagem à Província de São Paulo**. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 1976.

SANTOS, H. dos. A unificação nacional pelo ensino da língua. In. **Educação** São Paulo. Vol. II, n. 1, janeiro de 1928.

SANGALI, A. **Colégio Vicentino São José 1904-2004**. Curitiba: Colégio Vicentino São José, 2007.

SAVIANI, D. et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: editores Associados, 2004.

SCWARCZ, L. **O espetáculo das raças**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARTZMAN, S. et alii. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra; Fundação Getúlio Vargas, 1983.

SCHADEN, E. Alemães e Japoneses: uma visão comparativa. In SAITO, H. (org). **A presença japonesa no Brasil**. São Paulo: T. A .Queiroz/EDUSP, 1980

SCHÄFFER, N. O. O livro didático e o desempenho pedagógico: anotações de apoio à escolha do livro texto. In. CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos et alii. **Geografia - em sala de aula práticas e reflexões**. Porto Alegre: Editora da UFRGS/ Associação dos Geógrafos Brasileiros - Seção Porto Alegre, 2003.

SEYFERTH, G. Construindo a Nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. In. **Raça, Ciência e Sociedade**. Rio de Janeiro: Fiocruz e CCBB, 1996.

\_\_\_\_\_. **Nacionalismo e identidade étnica: a ideologia germanista e o étnico Teuto-Brasileiro numa comunidade do Vale do Itajaí**. Florianópolis: FCC, 1982.

\_\_\_\_\_. **A colonização alemã no Vale do Itajaí Mirim: um estudo de desenvolvimento econômico**. Porto Alegre: Movimento, 1974.

\_\_\_\_\_. A identidade teuto-brasileira numa perspectiva histórica. In **Os alemães no sul do Brasil**. Canoas: Ed. ULBRA, 1994.

\_\_\_\_\_. **Nacionalismo e identidade étnica**: a ideologia germanista e o étnico Teuto-Brasileiro numa comunidade do Vale do Itajaí. Florianópolis: FCC, 1982.

SILVA, T.T. da. (org) **Identidade e diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2005.

SILVA ROCHA, **História da colonização do Brasil**. V.2. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1918.

SKIDMORE, T.E. **Preto no Branco**. Raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SOUZA, M. C. C. de. **Escola e memória**. Bragança Paulista: EDUSF, 2000, p. 81.

SOUZA, R.F. Tempos de infância, tempos de escola: A ordenação do tempo escolar no ensino primário paulista (1892-1933). In. **Educação e Pesquisa**. V. 25, no. 2, jul/dez, 1999.

\_\_\_\_\_. De Lições da escola primária. In **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: editores Associados, 2004.

SOARES, C. **Educação Física** – raízes européias no Brasil. 2ª. Ed. Campinas: Ed. Associados, 2001.

STEIN, C.A. . **“Por Deus e pelo Brasil**: A juventude Brasileira em Curitiba (1938-1945). Curitiba: UFPR: Dissertação de Mestrado em Educação, 2008.

TAVARES BASTOS, A.C. Os males do presente e as esperanças do futuro. In **Estudos Brasileiros**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1976.

TEPICHT, J **Marxismo et Agriculture**. Le paysant Polonais. Pari: Armand Collin, 1973.

THOMPSON, P. **A voz do passado** – História oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

THOMPSON, E.P. **Costumes em comum**. Estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Cia da Letras, 2005.

\_\_\_\_\_. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

TRINDADE, E. M. DE C. **Marias ou Clotildes** mulheres de Curitiba na Primeira República. São Paulo: tese de Doutorado Departamento de História, USP, 1992.

\_\_\_\_\_. **Marias e Clotildes.** Curitiba: Fundação Cultural, 1996.

TURBANSKI, S.S.W.D. **Murici Nossa Terra.** Curitiba: Gráfica Vicentina, 1978.

\_\_\_\_\_. Instrução dos descendentes poloneses no suporte sócio-cultural do Brasil no início deste século. **Brasil-Polônia.** Varsóvia: CESLA, 1996.

VALDEMARIN, V.T. **Estudando as lições de coisas.** Campinas: Autores Associados, 2004.

VARGAS, G. Saudação aos Bispos Brasileiros. In **A nova política do Brasil.** Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1940, v. VI.

VESENTINI, W. (org). **Geografia e ensino.** Textos críticos. Campinas: Papirus, 1998.

VEYNE, P. **Como se escreve a história.** Foucault revoluciona a história. Brasília: Ed. UNB, 1982.

VIDAL, D.G. (org) **Grupos Escolares** – cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). São Paulo: Mercado das Letras, 2005.

\_\_\_\_\_. **O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937).** Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2001.

\_\_\_\_\_. **Culturas escolares.** Estudo sobre as práticas da leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas: Autores Associados, 2005.

VINCENT, G. et al. Sobre a historia e a teoria da forma escolar. In **Educação em Revista.** Belo Horizonte: faculdade de Educação da UFMG, n.33, junho/2001, p.7 a 47.

VIÑAO FRAGO, A. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação,** n. 0, p. 63-82, 1995.

\_\_\_\_\_. **Tiempos escolares, tiempos sociales.** Barcelona: Editorial Ariel, S.A., 1998.

VLACH, V. R.F. Carlos Miguel Delgado de Carvalho e a Orientação Moderna em Geografia. In **Geografia e Ensino – textos críticos.** Campinas: 1995.

\_\_\_\_\_. IDEOLOGIA DO NACIONALISMO Patriótico. In OLIVEIRA, A.U. de. **Para onde vai o ensino de Geografia?** 4ª. Ed. São Paulo:Contexto, 1994.

WACHOWICZ, L. **A relação Professor-Estado no Paraná Tradicional.** São

Paulo: Cortez, 1984.

WACHOWICZ, Ruy (org). **As escolas da colonização polonesa no Brasil**. In Anais da Comunidade Brasileiro Polonesa, Curitiba: Volume II, p. 13-110, 1970.

\_\_\_\_\_. **História do Paraná**. Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná, 2001.

\_\_\_\_\_. (org). **As escolas da colonização polonesa no Brasil**. In Anais da Comunidade Brasileiro Polonesa, Curitiba: Volume II, 1970.

\_\_\_\_\_. **O Camponês polonês no Brasil**. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba: 1981.

\_\_\_\_\_. A 'Febre Brasileira' na Imigração Polonesa. In. **Anais da Comunidade Brasileiro – Polonesa**. Curitiba: Imprimax, 1970.

WACHOWICZ, Romão . **Szerszenie w Raju**. Curitiba: 1962.

WEBER, M. **Economia e Sociedade**. Brasília: UNB, 1991.

WILLEMS, E. **A aculturação dos alemães no sul do Brasil**: estudo antropológico dos imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1980.

WOORTHMANN, E. F. **Herdeiros, parentes e compadres**. Colonos do sul e Sitiantes do Nordeste. Brasília: Edud; São Paulo: Hucitec, 1995.

ZALUAR, A. E. **Peregrinação pela Província de São Paulo (1860-1861)**. São Paulo: EDUSP, 1975.

ZINCO, B. **Escolas particulares ucranianas no Brasil**. Prudentópolis: Basilianos, 1960.

ZULIAN, R.W. **Catolicismo e Educação em Ponta Grossa (1889-1930)**. Ponta Grossa, 1998. Dissertação de Mestrado, UEPG.

## **FONTES**

## **INSTITUIÇÕES**

ARQUIVOS DO COLÉGIO VICENTINO SÃO JOSÉ DE CURITIBA. Curitiba.

ARQUIVOS DA CONGREGAÇÃO DA SAGRADA FAMÍLIA, Curitiba e São José dos Pinhais.

ARQUIVOS DA CONGREGAÇÃO VICENTINA, Curitiba.

MUSEU ESCOLA DO COLÉGIO ESTADUAL SANTA CÂNDIDA, Curitiba.

ARQUIVOS DA ESCOLA ESTADUAL DA COLÔNIA MARCELINO, São José

dos Pinhais.

MUSEU DO MILENIO, Prudentópolis.

SOCIEDADE TADEU KOSCIUSKO, Curitiba.

SOCIEDADE DOS AMIGOS DA CULTURA DA UCRÂNIA, Curitiba.

SOCIEDADE E MUSEU DA CULTURA UCRANIANA, Curitiba.

SEMINÁRIO SÃO JOSAFAT, Curitiba.

## DOCUMENTOS

ARQUIVOS DA DELEGACIA DE ORDEM POLÍTICA E SOCIAL. **DOSSIÊS DE INSTITUIÇÕES E PESSOAS**, ANOS DE 1930 A 1939. Curitiba: DEAP

Dossiê, 1106, Topografia 134, DEAP

Dossiê 1284, Topografia 150, DEAP

Dossiê 1284, Topografia 140, DEAP

Dossiê 2143, DEAP.

Dossiê 2186, Topografia 240, DEAP

Dossiê 2185, Topografia 240, DEAP

Dossiê 1333, Topografia. 156, DEAP

Dossiê 1284, Topografia 150, DEAP

Dossiê 363, Topografia 42, DEAP

Dossiê 2183, Topografia 239, DEAP

PARANÁ. **Correspondência de Governo – PASTAS A.P.** Curitiba: DEAP.

Pasta 1841. Curitiba, Ano 1921.

Pastas 1827 e 1841; Ano 1923.

PARANÁ. **Correspondência de Governo.** Ofícios e Requerimentos Curitiba, anos de 1912, 1913, 1916 e 1917: DEAP .

PARANÁ. **Decreto n. 17, de 09/01/1917.** Código de Ensino. Curitiba: Dário Oficial do Estado do Paraná, 10/01/1917, DEAP.

PARANÁ. **Mensagens de Governo anos 1918 a 1929.** Curitiba; DEAP.

PARANÁ. **Lei no. 2005, de 09/04/1920.**

PARANÁ. **Decreto Lei no. 2157 de 08/04/1922.**

PARANÁ. **Lei no. 1775 de 03 de abril de 1918.** Determina a obrigatoriedade do ensino da Língua portuguesa. **Leis de 1918.** Curitiba; Typ. D'A República, 1918, p. 37

PARANÁ. **Lei 1775 de 03 de abril de 1918.** Determina a obrigatoriedade do ensino da Língua Portuguesa. Leis de 1918. Curitiba: Typ. D'A República,

1918, p. 37

**PARANÁ. Relatório de Governo apresentado ao Secretário de Estado dos Negócios** do Interior, Justiça e Instrução Pública, 1917. Curitiba: DEAP.

**PARANÁ. Decreto no. 17 de 09 de janeiro de 1917.** Aprova o Código de Ensino do estado do Paraná. Coleção de decretos e Regulamentos de 1917. Curitiba: Tipografia D'A República, 1917, p. 9-91

**PARANÁ. Relatório de Governo apresentado por Raul Rodrigues Gomes,** delegado de Ensino, ao Chefe da 3ª. seção. In relatório apresentado ao Dr. Afonso Alves de Camargo pelo Dr. Enéas Marques dos Santos, Secretário dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública em 31 de dezembro de 1918. Curitiba: Typ. D' A República, 1918, p. 10

**PARANÁ. Relatório de Governo apresentado ao Secretário Geral do Estado,** pelo Professor César P. Martinez em 1920, 1921 e 1923 e 1924. Curitiba: DEAP

**PARANÁ. Relatório de Governo apresentado pelo Secretário Interino** do Interior, Justiça e Instrução. Curitiba: DEAP, 1913

**PARANÁ. Programas de Ensino** e sua execução nos institutos públicos do curso primário. Curitiba: 1916. DEAP

**PARANÁ. Relatório de Governo, Secretário Octavio Ferreira do Amaral e Silva,** ao Governador Francisco Xavier da Silva, em 1910. Curitiba: DEAP

**SÃO PAULO. Relatório de Luiz Ferraz a Cândido Mota,** Secretário de Estado dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas de São Paulo. São Paulo: 1917.

**PARANÁ. Relatório de Governo, Realizações do Governo de Manoel Ribas** (1937-1942). Curitiba: DEAP.

**PARANÁ, Relatório das escolas Subvencionadas.** Curitiba: DEAP, documento mimeografado, 1922,

**PARANÁ. Estatísticas escolares.** Curitiba: DEAP: Documento mimeografado, 1924 e 1928

**PARANÁ. Decreto n. 1.874** de 29/07/1932. Regimento Interno das Escolas

**PARANÁ. Decreto n. 9592** de 26/02/1940. Regimento Interno das Escolas

**PARANÁ Decreto 1.874** de 29 de julho de 1932 e Decreto 9.592 de 26 de fevereiro de 1940. Instituíam aulas de Trabalhos Manuais, nas escolas do Paraná.

**BRASIL. Decreto 1212,** de 17 de abril de 1939. Coleção das leis do Brasil, v. IV, 1939, p.97.



BRASIL. **Decreto-lei n. 2072**, de 02 de março de 1940. Instituiu a Juventude Brasileira.

BRASIL. **Decreto n. 19.488**, de 15 de dezembro de 1930. Exigia a celebração das festas nacionais

BRASIL. **Lei n. 259** de 1º. De outubro de 1936. Instituiu a obrigatoriedade do canto do Hino Nacional em todos os estabelecimentos de ensino e associações com fins educativos no país

BRASIL. **Coleção das Leis da República dos Estados Unidos do Brasil** de 1930 a 1945.

BRASIL. **Decreto n. 19.488** de 12 de dezembro de 1930. Sobre as datas comemorativas a serem celebradas nas escolas. Coleção Decretos de 1931 a 1945.

LECH, K. **Elementarz** Dla dzieci polskich w Brazylii. Curitiba: Associação Oswiata, 1936.

## JORNAIS E REVISTAS

**DIÁRIO OFICIAL DO PARANÁ.** Curitiba. Edições de 10 jan. 1917; 19 fev. 1938; 22 mar. 1938; 19 jun. 1966;

**DIÁRIO DA TARDE.** Curitiba.

Edições de 16 abr. 1917; 18 abr. 1917; 19 mai. 1917; 11 set. 1916; 03 nov. 1906; 04 ago. 1915; 11 set. 1916; 04 ago. 1915; 16 fev. 1918; 03 nov. 1906; 07 fev. 1918; 25 mar. 1942; 26 mar. 1942

**GAZETA DO POVO.** Curitiba. Edições de 08 set. 1920; 09 set. 1920; 08 set. 1920; 28 abr. 1941; 28 ago. 1941; 22 dez. 1927.

**A PROVÍNCIA DE SÃO PAULO.** São Paulo, 08 abr. 1888.

**JORNAL PRAWDA.** Curitiba, 09 mai. 1901.

**JORNAL KALENDARZ LUDU.** Curitiba, 1957, p. 119 .

**JORNAL DER KOMPASS.** Curitiba. Edições de 1903 a 1936.

**JORNAL O ECO.** Curitiba. Edições de 1939.

**JORNAL PRAPOR.** Curitiba, 2008

**JORNAL PRACIA.** Prudentópolis, anos 1939, 1940 e 1941

**O ENSINO.** Curitiba. Diretoria Geral da Educação, 1922.

**ILUSTRAÇÃO PARANAENSE.** Curitiba: Movimento Paranista, 1927

**IMPRENSA ESCOLAR.** Curitiba: Diretoria Geral da Educação 1939 a 1941  
Jornal “O Instituto”, periódico dos alunos do Colégio Marista Santa Maria, de Curitiba. Produzido em 19 de Abril de 1942, Ano IV, n. 7; Jornal Escolar Voz de Rio Azul, ano II, n. 5, set de 1941,

**LABOR.** Curitiba: Escola de Aprendizes Artífices no Paraná, 1940-1941

**ESCOTEIRO DO BRASIL.** Curitiba: Federação dos Escoteiros do Paraná e Santa Catarina. Ano 1, n. 1. 20 de julho de 1938.

**A CASA DO LAVRADOR.** Curitiba: Secretaria da Agricultura, Indústria e Comércio do Paraná, n. 1, 2, 3, 4 e 5 de 1912.

**PARANÁ. BOLETIM POLICIAL.** Curitiba: Publicação Oficial da Polícia do Estado do Paraná, out. 1938, ano II, n. 19.

## **ENTREVISTAS**

I.K. entrevista realizada em 13/03/2008, Curitiba.

E.C. entrevista realizada em 07/03/2008, Curitiba.

A.N. entrevista realizada em 14/02/2007, Curitiba.

H.S. entrevista realizada em 17/04/2007, Curitiba.

S.W. entrevista realizada em 17/04/2007, Curitiba.

P.K. entrevista realizada em 16/07/2008, Curitiba.

P.L. entrevista realizada em 08/01/2009, Curitiba.

A.K. entrevista realizada em 13/03/2008, Curitiba.

P.S. entrevista realizada em 09/05/2008, Curitiba.

E.K. entrevista realizada em 08/05/2008, Curitiba.

C.M. entrevista realizada em 09/05/2009, Curitiba.

M.V. entrevista realizada em 30/01/2008, Curitiba.

